

Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft

Dissertation

Bibliothekare in Hochschulbibliotheken als Vermittler von Informationskompetenz

Eine Bestandsaufnahme und eine empirische Untersuchung
über das Selbstbild der Bibliothekare zum Thema
Informationskompetenz und des Erwerbs methodisch-
didaktischer Kenntnisse in Deutschland

zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie
eingereicht an der Philosophischen Fakultät I von

Sabine Rauchmann

Dekan: Prof. Dr. Christof Rapp

Gutachter: 1. Prof. Dr. phil. Konrad Umlauf
2. Prof. Dr. Stefan Gradmann

Datum der Einreichung: 20.03.2009

Datum der Disputation: 11.11.2009

Zusammenfassung

Hochschulbibliotheken in Deutschland bauen ihre Schulungsaktivitäten stetig aus. Die Konzentration auf diesen Tätigkeitsbereich erfordert von den Mitarbeitern vermehrt die Beherrschung pädagogischer und kommunikativer Kompetenzen. Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht die Frage, ob Bibliothekare das theoretische Potenzial des Konzepts Informationskompetenz in der Praxis ausschöpfen und die für die Vermittlung benötigten Kompetenzen besitzen.

Basierend auf einem umfassenden Literaturstudium von Dokumenten, Erfahrungsberichten, Befragungen und Studien aus Deutschland, den USA, Großbritannien und Australien, gibt die Arbeit zuerst einen Überblick zum Forschungsstand. Anschließend werden die für diese Arbeit in einer bundesweiten Befragung 2006 von schulenden Bibliotheksmitarbeitern gewonnenen Daten vorgestellt. Sie geben einen Einblick in die aktuelle Wahrnehmung des Begriffs Informationskompetenz, des Themas im Berufsalltag, auf benötigte Kompetenzen und die Aus- und Fortbildungssituation in Bezug auf pädagogische, kommunikative und organisatorische Fähigkeiten.

Die Ergebnisse zeigen Differenzen zwischen dem theoretischen Konzept Informationskompetenz und dem Selbstbild der Bibliothekare sowie Defizite beim Erwerb von Fähigkeiten und Kenntnissen für die Vermittlung von Informationskompetenz in der Aus- und Fortbildung.

Auf der Grundlage des ausgearbeiteten Anforderungsprofils sowie der Zusammenstellung der beherrschten Kompetenzen und der Wünsche zur Aus- und Fortbildung können Berufsverbände und Aus- und Fortbildungsanbieter gezielt auf die Bedürfnisse der schulenden Bibliothekare eingehen, um sie auf die quantitativ und qualitativ steigende Nachfrage vorzubereiten.

Schlagwörter:

Hochschulbibliothek, Bibliothekar, Informationskompetenz, Informationsvermittlung, Benutzer-schulung, Teaching Library, Qualifikation, Anforderungsprofil, Ausbildung, Fortbildung

Abstract

Committed to library instruction, academic libraries require pedagogical and communicative skills from their staff to an increasing degree. This dissertation evaluates whether librarians fully exploit the theoretical potential of the information literacy concept in practice and whether they possess the set of skills to teach in library instruction programs.

Included is a literature review encompassing theory papers, field reports, previous studies and surveys from Germany, the U.S.A., Great Britain and Australia. This analysis is complemented with a 2006 nationwide survey of German librarians with instruction responsibilities who were asked about their views on information literacy and their instruction experience, about their assessment of required skills and about training and professional development opportunities to acquire pedagogical, communicative and organisational skills.

The survey results demonstrate differences between the theoretical concept of information literacy and the self-perception of librarians as well as deficiencies in acquiring instruction proficiencies in training and continuing education programs.

Based on a newly drafted profile of qualifications for instruction librarians as well as on the assessment of required competencies and requested trainings, professional organisations and providers of training and continuing education may thus target the needs of instruction librarians, preparing them for the increasing demands of the future.

Keywords:

academic library, librarian, information literacy, library instruction, teaching library, proficiencies, profile of qualifications, education, professional development

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	3
Abstract	4
Abkürzungsverzeichnis	22
Symbolverzeichnis	26
Danksagung	27
0 Einleitung	29
0.1 Fragestellung und Zielsetzung	29
0.2 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit	31
1 Informationskompetenz – Theorie und Praxis	34
1.1 Richtungsweisende Entwicklungen seit den 1970er Jahren	35
1.1.1 <i>Entwicklungen in den USA, Großbritannien und Australien</i>	35
1.1.1.1 Entwicklungen in den USA	35
1.1.1.2 Entwicklungen in Großbritannien	41
1.1.1.3 Entwicklungen in Australien	42
1.1.2 <i>Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland</i>	44
1.1.2.1 1970er, 1980er und 1990er Jahre	45
1.1.2.2 Seit dem Jahr 2000	47
1.1.3 <i>Kritische Reflexionen</i>	54
1.2 Definition, Modelle und Standards für die Vermittlung von Informationskompetenz	56
1.2.1 <i>Begriffe und Definitionen</i>	57
1.2.1.1 USA, Großbritannien und Australien	57
1.2.1.2 Deutschland	68
1.2.2 <i>Modelle der Informationskompetenz</i>	75
1.2.2.1 Prozessorientierte Modelle	76
1.2.2.2 Nicht-prozessorientierte Modelle	80
1.2.3 <i>Standards zur Vermittlung von Informationskompetenz</i>	84
1.2.3.1 USA, Großbritannien und Australien	85
1.2.3.2 Deutschland	93
1.2.4 <i>Zusammenfassung: Definitionen, Modelle, Standards</i>	98
1.3 Integration und Zusammenarbeit für die Vermittlung von Informationskompetenz	100
1.3.1 <i>Schulungsprogramme: Charakteristika und Komponenten</i>	101

1.3.2	<i>Integration in das Studium</i>	104
1.3.3	<i>Verantwortlichkeiten und Zusammenarbeit</i>	114
1.3.4	<i>Zusammenfassung: Programme, Integration, Zusammenarbeit</i>	124
1.4	Zwischenergebnis: Status quo der Vermittlung von Informationskompetenz in Deutschland	126
2	Kompetenzen der Bibliothekare für die Vermittlung von Informationskompetenz und deren Erwerb in der Aus- und Fortbildung	127
2.1	Anforderungsprofil für die Vermittlung von Informationskompetenz	128
2.1.1	<i>Definitionen grundlegender Begriffe</i>	128
2.1.2	<i>Aussagen in der bibliothekswissenschaftlichen Fachliteratur</i>	133
2.1.2.1	Deutschland: Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz	133
2.1.2.2	Deutschland: Kernkompetenzen, sparten- und tätigkeitsspezifische Anforderungsprofile	135
2.1.2.3	USA, Großbritannien, Australien: Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz	140
2.1.2.4	USA, Großbritannien, Australien: Kernkompetenzen, sparten- und tätigkeitsspezifische Anforderungsprofile	150
2.1.3	<i>Aussagen in der pädagogischen Fachliteratur über Kompetenzen in der (Hochschul-) Lehre in Deutschland</i>	153
2.1.4	<i>Zusammenfassung: Anforderungsprofil für Bibliothekare deutscher Hochschulbibliotheken für die Vermittlung von Informationskompetenz</i>	159
2.2	Ausbildung von Bibliothekaren für die Vermittlung von Informationskompetenz	162
2.2.1	<i>Die bibliothekarische Ausbildung in Deutschland</i>	162
2.2.1.1	Vom Diplom und Referendariat zum Bachelor und Master	163
2.2.1.2	Angebote für den Erwerb von Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz	169
2.2.2	<i>Die bibliothekarische Ausbildung in den USA, Großbritannien und Australien</i>	176
2.2.2.1	Der Master und die Bedeutung der Berufsverbände	176
2.2.2.2	Angebote für den Erwerb von Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz	180
2.2.3	<i>Zusammenfassung</i>	185
2.3	Fortbildung von Bibliothekaren für die Vermittlung von Informationskompetenz	187
2.3.1	<i>Bedeutung und Formen der Fortbildung</i>	187
2.3.2	<i>Fortbildungsangebote für Bibliothekare in Deutschland</i>	191
2.3.2.1	Allgemeiner Überblick	191
2.3.2.2	Fortbildungsangebote für den Erwerb von Kompetenzen zur Vermittlung von Informationskompetenz	195
2.3.2.2.1	<i>Externe Fortbildungsangebote bibliothekarischer Einrichtungen</i>	197
2.3.2.2.2	<i>Interne Fortbildungsangebote in Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Hochschuldidaktik</i>	199
2.3.2.2.3	<i>Interne Fortbildungsangebote in Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Lehrerbildung</i>	200

2.3.2.2.4	<i>Materialien zum Selbststudium</i>	200
2.3.2.3	<i>Zusammenfassung</i>	200
2.3.3	<i>Fortbildungsangebote für Bibliothekare in den USA, Großbritannien und Australien</i>	201
2.3.3.1	<i>Allgemeiner Überblick</i>	201
2.3.3.2	<i>Fortbildungsangebote für den Erwerb von Kompetenzen zur Vermittlung von Informationskompetenz in den USA</i>	205
2.3.3.2.1	<i>Externe Fortbildungsangebote bibliothekarischer Einrichtungen</i>	206
2.3.3.2.2	<i>Interne Fortbildungsangebote der Bibliotheken</i>	210
2.3.3.2.3	<i>Interne Fortbildungsangebote im Rahmen des Instructional improvement</i>	212
2.3.3.2.4	<i>Materialien zum Selbststudium</i>	213
2.3.3.2.5	<i>Zusammenfassung</i>	214
2.3.3.3	<i>Fortbildungsangebote für den Erwerb von Kompetenzen zur Vermittlung von Informationskompetenz in Großbritannien</i>	214
2.3.3.3.1	<i>Externe Fortbildungsangebote bibliothekarischer Einrichtungen</i>	215
2.3.3.3.2	<i>Interne Fortbildungsangebote der Bibliotheken</i>	217
2.3.3.3.3	<i>Externe Fortbildungsangebote aus dem Bereich der Hochschullehre bzw. Hochschuldidaktik</i>	217
2.3.3.3.4	<i>Materialien zum Selbststudium</i>	218
2.3.3.3.5	<i>Zusammenfassung</i>	218
2.3.3.4	<i>Fortbildungsangebote für den Erwerb von Kompetenzen zur Vermittlung von Informationskompetenz in Australien</i>	219
2.3.3.4.1	<i>Externe Fortbildungsangebote bibliothekarischer Einrichtungen</i>	219
2.3.3.4.2	<i>Interne Fortbildungsangebote der Bibliotheken</i>	220
2.3.3.4.3	<i>Materialien zum Selbststudium</i>	221
2.3.3.4.4	<i>Zusammenfassung</i>	221
2.3.3.5	<i>Zusammenfassung</i>	222
2.4	<i>Zwischenergebnis: Anforderungsprofil, Aus- und Fortbildung von Bibliothekaren für die Vermittlung von Informationskompetenz</i>	223
3	Studien und empirische Untersuchungen	226
3.1	<i>Der Begriff Informationskompetenz</i>	226
3.1.1	<i>Wahrnehmung und Verständnis der Bibliothekare</i>	226
3.1.2	<i>Wahrnehmung und Verständnis der Hochschullehrenden</i>	232
3.1.3	<i>Selbsteinschätzung und Defizite der Studierenden</i>	234
3.2	<i>Vermittlung von Informationskompetenz im Berufsalltag</i>	237
3.2.1	<i>Bibliotheken und ihre Schulungsprogramme</i>	238
3.2.2	<i>Bibliothekare und der zeitliche Umfang ihrer Schulungstätigkeiten</i>	246
3.2.3	<i>Studierende und ihre Teilnahme an Schulungsveranstaltungen</i>	249
3.2.4	<i>Verantwortlichkeiten und Zusammenarbeit</i>	254

3.2.4.1	Hochschullehrende, ihre Erwartungen und ihre Informationskompetenz	254
3.2.4.2	Bibliothekare, Hochschullehrende und ihre Verantwortlichkeiten	258
3.2.4.3	Bibliothekare, Hochschullehrende und die Gestaltung der Zusammenarbeit	264
3.3	Kompetenzen der Bibliothekare für Vermittlung von Informationskompetenz	273
3.3.1	<i>Gewichtung der Kompetenzen für die Durchführung von Schulungen</i>	273
3.3.2	<i>Bedeutung der Schulungskompetenzen im Vergleich zu anderen Kompetenzen</i>	277
3.3.3	<i>Aneignung der Kompetenzen</i>	278
3.4	Ausbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz	285
3.4.1	<i>Anzahl der Kurse zur Informationskompetenzvermittlung</i>	285
3.4.2	<i>Inhalte der Kurse zur Informationskompetenzvermittlung</i>	288
3.4.3	<i>Bedeutung der Schulungskompetenzen in der bibliothekarischen Ausbildung</i>	290
3.5	Fortbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz	293
3.5.1	<i>Fortbildungsmaßnahmen für Bibliothekare, die Schulungen durchführen</i>	294
3.5.1.1	Formen und Themen von Fortbildungsveranstaltungen	294
3.5.1.2	Studium von Fachliteratur	298
3.5.2	<i>Fortbildungen für Bibliothekare im Allgemeinen</i>	300
3.5.2.1	Bedeutung von Fortbildung	300
3.5.2.2	Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen	301
3.5.2.3	Veranstaltungsformen, Inhalte, Reichweite	303
3.6	Zwischenergebnis: Unterschiedliche Perspektiven auf Informationskompetenz, deren Vermittlung und dafür benötigte Kompetenzen	307
4	Konzeption, Methoden und Ergebnisse der empirischen Untersuchung	311
4.1	Konzeption und Durchführung der empirischen Untersuchung	312
4.1.1	<i>Erkenntnisleitendes Interesse, Grundfragen und Hypothesen</i>	312
4.1.1.1	Hypothesen zur Verwendung des Begriffs Informationskompetenz	312
4.1.1.2	Hypothesen zur Vermittlung von Informationskompetenz im Berufsalltag	313
4.1.1.3	Hypothesen zu Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz	315
4.1.1.4	Hypothesen zur Ausbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz	317
4.1.1.5	Hypothesen zur Fortbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz	317
4.1.2	<i>Untersuchungsgegenstand</i>	319
4.1.2.1	Hochschulbibliotheken in Deutschland	319
4.1.2.2	Schulende Bibliotheksmitarbeiter deutscher Hochschulbibliotheken	321
4.1.3	<i>Erhebungsmittel und -methoden</i>	322
4.1.3.1	Entwicklung des Fragebogens und des Leitfadens für das Telefoninterview	323
4.1.3.2	Durchführung	328
4.1.3.3	Hinweise zur Datenauswertung	329

4.1.3.4	Methodische Schwächen und Grenzen der Befragung	330
4.1.4	<i>Rücklauf und Qualität der Antworten</i>	331
4.1.4.1	Repräsentativität der Ergebnisse	332
4.1.4.2	Rücklauf aus den Telefoninterviews mit den Ansprechpartnern der Hochschulbibliotheken	332
4.1.4.3	Rücklauf des Fragebogens für schulende Bibliotheksmitarbeiter	335
4.1.4.3.1	<i>Kriterium 1: Bibliothekstyp</i>	335
4.1.4.3.2	<i>Kriterium 2: Bundesland</i>	336
4.1.4.3.3	<i>Kriterium 3: Bibliothekarischer Abschluss</i>	337
4.1.4.3.4	<i>Kriterium 4: Alter</i>	339
4.1.4.3.5	<i>Kriterium 5: Dienstjahre</i>	340
4.1.4.3.6	<i>Kriterium 6: Geschlechterverteilung</i>	340
4.1.4.3.7	<i>Zusammenfassung</i>	341
4.1.4.4	Qualität der Antworten des Fragebogens	342
4.2	Ergebnisse der Befragung	343
4.2.1	<i>Der Begriff Informationskompetenz</i>	343
4.2.1.1	Verwendung des Begriffs Informationskompetenz	343
4.2.1.2	Stellenwert der Kenntnisse und Fähigkeiten in den Schulungsveranstaltungen (Praxis)	348
4.2.1.3	Stellenwert der Kenntnisse und Fähigkeiten für die Studierenden (Theorie)	353
4.2.1.4	Vergleich der Stellenwerte (Praxis und Theorie)	358
4.2.2	<i>Vermittlung von Informationskompetenz im Berufsalltag</i>	361
4.2.2.1	Schulungsprogramme der Bibliotheken	361
4.2.2.2	Anzahl der Schulungen und Arbeitsstunden	363
4.2.2.3	Verantwortlichkeiten der Bibliothekare und Hochschullehrenden	368
4.2.2.4	Durchführende von Schulungen	372
4.2.2.5	Selbsteinschätzung der Qualifikation	378
4.2.2.6	Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden: Planung und Durchführung	384
4.2.2.7	Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden: Fächer und Barrieren	387
4.2.3	<i>Kompetenzen für die Planung und Durchführung von Schulungen</i>	391
4.2.3.1	Bedeutung der Kompetenzen	391
4.2.3.2	Aneignung der Kompetenzen: Realität und Präferenz	398
4.2.3.2.1	<i>Nutzung und Präferenz einzelner Lernformen</i>	399
4.2.3.2.2	<i>Konvergenz der genutzten mit der bevorzugten Lernform</i>	406
4.2.3.2.3	<i>Kombination zweier Lernformen in der Realität</i>	413
4.2.3.2.4	<i>Vergleich der Realität und der Präferenz bei der Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten</i>	421
4.2.3.2.5	<i>Einfluss der wahrgenommenen Bedeutung der Kenntnisse auf deren Aneignung</i>	426

4.2.3.2.6	<i>Unterschiede in den Lernformen bei Befragten mit verschiedenen bibliothekarischen Abschlüssen</i>	429
4.2.3.2.7	<i>Informationskompetenz als Thema in der Ausbildung und die Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten</i>	433
4.2.3.2.8	<i>Anzahl der Arbeitsstunden und Schulungen und die Aneignung</i>	435
4.2.3.2.9	<i>Alter, Dienstalter und die Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten</i>	437
4.2.4	<i>Ausbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz</i>	441
4.2.4.1	Thema Informationskompetenz in der Ausbildung	442
4.2.4.2	Inhalte einer einführenden Lehrveranstaltung	445
4.2.5	<i>Fortbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz</i>	449
4.2.5.1	Bedeutung von Fort- und Weiterbildung	449
4.2.5.2	Aktivitäten: Programme für schulende Mitarbeiter	450
4.2.5.3	Aktivitäten: Anzahl	453
4.2.5.4	Aktivitäten: Themen	455
4.2.5.5	Aktivitäten: Informationsquellen	458
4.2.5.6	Aktivitäten: Studium von Fachliteratur	460
4.2.5.7	Aktivitäten: Erfahrungsaustausch	463
4.2.5.8	Wünsche: Themen	468
4.2.5.9	Wünsche: Form, Veranstalter, Ort	474
4.2.6	<i>Zusammenfassung der Ergebnisse</i>	480
5	Diskussion	483
5.1	Der Begriff Informationskompetenz	484
5.1.1	<i>Verwendung des Begriffs Informationskompetenz</i>	484
5.1.2	<i>Inhalte in den Zielsetzungen und ihre Umsetzung in der Praxis</i>	487
5.2	Vermittlung von Informationskompetenz im Berufsalltag	497
5.2.1	<i>Schulungsprogramme</i>	498
5.2.2	<i>Schulungspersonal</i>	502
5.2.3	<i>Verantwortlichkeit</i>	508
5.2.4	<i>Zusammenarbeit</i>	513
5.3	Kompetenzen für die Durchführung von Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz	519
5.3.1	<i>Anforderungsprofil</i>	519
5.3.2	<i>Gewichtung der Fähigkeiten des Anforderungsprofils</i>	522
5.3.3	<i>Aneignung der Kompetenzen: Realität und Präferenz</i>	526
5.4	Ausbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz	535
5.4.1	<i>Bedeutung und Bestandteil</i>	536
5.4.2	<i>Kursinhalte</i>	539

5.5	Fortbildungsmaßnahmen für die Vermittlung von Informationskompetenz	543
5.5.1	<i>Bedeutung</i>	544
5.5.2	<i>Formelle Fortbildung: Trainingsprogramme</i>	546
5.5.3	<i>Formelle Fortbildung: Besuch von Veranstaltungen</i>	547
5.5.4	<i>Formelle Fortbildung: Wünsche</i>	550
5.5.5	<i>Informelle Fortbildung: Studium von Fachliteratur, Erfahrungsaustausch</i>	556
6	Schlussfolgerungen	561
	Literatur- und Quellenverzeichnis	564
	Anhänge	619
Anhang 1.	Elemente von Informationskompetenz – Konkordanzen unterschiedlicher Quellen	621
Anhang 2.	Telefoninterview – Fragebogen	625
Anhang 3.	Telefongespräch – Protokoll	628
Anhang 4.	Anschreiben (E-Mail)	631
Anhang 5.	Informationsschreiben (Prof. Dr. Umlauf)	632
Anhang 6.	Erinnerungsschreiben (E-Mail)	633
Anhang 7.	Fragebogen – Bibliothekare in Hochschulbibliotheken als Vermittler von Informationskompetenz	634
Anhang 8.	Fragebogen (Word-Version)	653
Anhang 9.	Zahl der Beobachtungen	671
Anhang 10.	Demographische Merkmale der Fragebogenteilnehmer	672
	Eidesstattliche Erklärung	673
	Anlage: 1 CD-ROM	

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1-1. Geschichte der Informationskompetenz in den USA (Auswahl)	39
Abb. 1-2. Geschichte der Informationskompetenz in Großbritannien (Auswahl)	42
Abb. 1-3. Geschichte der Informationskompetenz in Australien (Auswahl)	44
Abb. 1-4. Geschichte der Informationskompetenz in Deutschland (Auswahl)	50
Abb. 1-5. IFLA-Logo <i>Information Literacy</i> .	63
Abb. 1-6. Englische Begriffe im Kontext von <i>Information Literacy</i>	66
Abb. 1-7. Von der Benutzerschulung zur Vermittlung von Informationskompetenz	73
Abb. 1-8. Begriffe in der deutschsprachigen Fachliteratur	75
Abb. 1-9. <i>Information Search Process</i> -Modell (1991)	77
Abb. 1-10. <i>SCONUL Seven Pillars Model</i> (1999)	78
Abb. 1-11. <i>Big Blue</i> Information Skills Model (2004)	79
Abb. 1-12. <i>Dynamisches Modell der Informationskompetenz</i> (DYMIK) (2000)	80
Abb. 1-13. <i>Characteristics of an information literate person</i> (1995)	81
Abb. 1-14. <i>Seven faces of information literacy</i> (1997/1999)	82
Abb. 1-15. <i>The information literate university</i> (2003)	82
Abb. 1-16. LIK-Scheibe (2000)	84
Abb. 1-17. Komponenten erfolgreicher Schulungsprogramme	104
Abb. 1-18. Potenzielle Vermittler von Informationskompetenz und Grundsätze der erfolgreichen Zusammenarbeit	116
Abb. 2-1. Grundlegende Begriffe im Umfeld des Begriffs <i>Kompetenz</i>	129
Abb. 2-2. Zusammenfassung der Fähigkeiten und Kompetenzen für die Durchführung und Planung von Schulungsveranstaltungen (deutsche Publikationen)	140
Abb. 2-3. Blueprint der Dienstleistung „Lehrauftrag“ (Ausschnitt)	156
Abb. 4.1-1. Telefoninterview: Rücklauf nach Bundesländern	334
Abb. 4.1-2. Telefoninterview: Rücklauf nach Anzahl der Studierenden der Hochschulen	334
Abb. 4.1-3. Fragebogen: Befragte und schulende Mitarbeiter insgesamt nach Bundesland (Hochrechnung)	337
Abb. 4.1-4. Fragebogen: Abschluss der Befragten	338
Abb. 4.1-5. Fragebogen: Alter der Befragten	339
Abb. 4.1-6. Fragebogen: Dienstalter der Befragten	340
Abb. 4.2.1-1. Verwendung des Begriffs Informationskompetenz	344
Abb. 4.2.1-2. Kombinierte und alternative Begriffe	346
Abb. 4.2.1-3. Stellenwert von Kenntnissen und Fähigkeiten der Informationskompetenz in den Schulungsveranstaltungen	349
Abb. 4.2.1-4. Stellenwert von Kenntnissen und Fähigkeiten der Informationskompetenz in den Schulungsveranstaltungen (Betrachtung getrennt nach UB und FHB, Abschlüssen G1 und G2)	350
Abb. 4.2.1-5. Stellenwert von Kenntnissen und Fähigkeiten der Informationskompetenz für die Studierenden	354

Abb. 4.2.1-6. Stellenwert von Kenntnissen und Fähigkeiten der Informationskompetenz für die Studierenden (Betrachtung getrennt nach UB und FHB, Abschlüssen G1 und G2)	356
Abb. 4.2.1-7. Vergleich: Stellenwerte von Kenntnissen und Fähigkeiten der Informationskompetenz in den Schulungsveranstaltungen und für die Studierenden	359
Abb. 4.2.2-1. Schulungsveranstaltungen der Bibliotheken	361
Abb. 4.2.2-2. Anzahl der durchgeführten Schulungen (Betrachtung getrennt nach UB und FHB)	364
Abb. 4.2.2-3. Anzahl der durchgeführten Schulungen (Betrachtung getrennt nach UB und FHB, Abschlüssen G1 und G2)	366
Abb. 4.2.2-4. Anzahl der mit Schulungen beschäftigten Arbeitsstunden (Betrachtung getrennt nach UB und FHB, Abschlüssen G1 und G2)	367
Abb. 4.2.2-5. Primäre Verantwortlichkeiten für die Vermittlung von Informationskompetenz	369
Abb. 4.2.2-6. Durchführende von Schulungsveranstaltungen	373
Abb. 4.2.2-7. Durchführende von Schulungsveranstaltungen und Veranstaltungsformen (Betrachtung getrennt nach Veranstaltungsform und ausgewählter Kombinationen Schulender)	377
Abb. 4.2.2-8. Selbsteinschätzung der Qualifikation	379
Abb. 4.2.2-9. Selbsteinschätzung der Qualifikation (Betrachtung getrennt nach Dienstalter)	380
Abb. 4.2.2-10. Vergleich: Selbsteinschätzung der Qualifikation (Frage 4) und Bedeutung der Fähigkeiten für die Studierenden (Frage 2)	382
Abb. 4.2.2-11. Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden: Häufigkeit	385
Abb. 4.2.2-12. Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden: Gestaltung	385
Abb. 4.2.2-13. Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden (Betrachtung getrennt nach UB und FHB)	385
Abb. 4.2.2-14. Studienfachabhängige Erfahrungen bei der Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden (Betrachtung getrennt nach UB und FHB)	388
Abb. 4.2.2-15. Zusammenarbeit: Studienfächer mit positiven und negativen Erfahrungen	388
Abb. 4.2.2-16. Gründe für eine mangelnde Zusammenarbeit	391
Abb. 4.2.3-1. Bewertung einzelner Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz	394
Abb. 4.2.3-2. Bewertung einzelner Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz (Betrachtung getrennt nach UB und FHB, Abschlüssen G1 und G2)	395
Abb. 4.2.3-3. Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse in der bibliothekarischen Ausbildung: Realität und Präferenz	400
Abb. 4.2.3-4. Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung: Realität und Präferenz	401
Abb. 4.2.3-5. Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse in der beruflichen Fortbildung: Realität und Präferenz	402
Abb. 4.2.3-6. Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse im Training am Arbeitsplatz: Realität und Präferenz	403
Abb. 4.2.3-7. Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse im Selbststudium: Realität und Präferenz	404
Abb. 4.2.3-8. Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse: Nicht erworbene Fähigkeiten	405
Abb. 4.2.3-9. Kombinationen zweier Lernformen (Realität): bibliothekarische Ausbildung	413
Abb. 4.2.3-10. Kombinationen zweier Lernformen (Realität): nicht bibliotheksspezifische Ausbildung	415
Abb. 4.2.3-11. Kombinationen zweier Lernformen (Realität): berufliche Fortbildung	417

Abb. 4.2.3-12. Kombinationen zweier Lernformen (Realität): Training am Arbeitsplatz	419
Abb. 4.2.3-13. Kombinationen zweier Lernformen (Realität): Selbststudium	421
Abb. 4.2.3-14. Zusammenfassung: Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten in der Realität und Präferenz	422
Abb. 4.2.3-15. Zusammenfassung: Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten in der Realität und Präferenz durch die Kombinationen zweier Lernformen	423
Abb. 4.2.4-1. Informationskompetenz im Rahmen von Lehrveranstaltungen in der bibliothekarischen Ausbildung (Betrachtung getrennt nach Abschlüssen G1 und G2)	442
Abb. 4.2.4-2. Informationskompetenz integrierende Lehrveranstaltungen	443
Abb. 4.2.4-3. Informationskompetenz in der bibliothekarischen Ausbildung (Betrachtung getrennt nach Dienstalter)	444
Abb. 4.2.4-4. Inhalte einer einführenden Lehrveranstaltung in der bibliothekarischen Ausbildung	446
Abb. 4.2.4-5. Inhalte einer einführenden Lehrveranstaltung in der bibliothekarischen Ausbildung (Frage 14) (Antworten getrennt nach Behandlung von Informationskompetenz als separate LV oder als integrierten Bestandteil einer anderen LV (Frage 10))	448
Abb. 4.2.5-1. Bedeutung von Fortbildung für Bibliothekare	449
Abb. 4.2.5-2. Fortbildungsprogramme der Bibliotheken für schulende Mitarbeiter	452
Abb. 4.2.5-3. Anzahl der besuchten Fortbildungen im Jahr 2005	453
Abb. 4.2.5-4. Themen besuchter Fortbildungsveranstaltungen (2005/2006)	456
Abb. 4.2.5-5. Themen besuchter Fortbildungsveranstaltungen (2005/2006) (Betrachtung getrennt nach Abschlüssen G1 und G2)	457
Abb. 4.2.5-6. Informationsquellen für Fortbildungsangebote	459
Abb. 4.2.5-7. Studium von Fachliteratur zum Thema Informationskompetenz	461
Abb. 4.2.5-8. Erfahrungsaustausch mit Kollegen in der eigenen und aus anderen Bibliotheken	464
Abb. 4.2.5-9. Gewünschte Fortbildungsthemen	469
Abb. 4.2.5-10. Wünsche zu Fortbildungsveranstaltungen: Veranstaltungsform	476
Abb. 4.2.5-11. Wünsche zu Fortbildungsveranstaltungen: Veranstalter	476
Abb. 4.2.5-12. Wünsche zu Fortbildungsveranstaltungen: Ort	476

Tabellenverzeichnis

Tab. 1-1. <i>Six frames for information literacy education</i> (2006)	83
Tab. 1-2. Standards und Leistungsindikatoren der <i>Information literacy competency standards for higher education</i> (2001)	88
Tab. 1-3. <i>Australian and New Zealand information literacy framework – standards</i> (2004)	90
Tab. 1-4. <i>SCONUL Seven Pillars Model</i> mit Auflistung der Lernziele (1999)	92
Tab. 1-5. Standards und Inhaltsfelder für die Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Hochschulbibliotheken (2004, Auszug)	95
Tab. 1-6. Heidelberger Standards zur Informationskompetenz (2005)	95
Tab. 1-7. Standards der Informationskompetenz für Studierende (NIK-BW, 2006, Auszug)	97
Tab. 1-8. Elemente von Informationskompetenz und die Konkordanzen unterschiedlicher Quellen	99
Tab. 1-9. Inhalte der Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz an ausgewählten deutschen Bibliotheken	106
Tab. 1-10. Responsibility tags for competency standards outcomes der Objectives for information literacy instruction (2001)	118
Tab. 1-11. Ziele und Verantwortlichkeiten in den <i>Middle States standards</i> (2002)	119
Tab. 1-12. Vorurteile der Bibliothekare über Hochschullehrende und die bibliothekarische Wahrnehmung der Vorurteile der Hochschullehrenden über Bibliothekare	120
Tab. 2-1. Standards for proficiencies for instruction librarians and coordinators (2007)	144
Tab. 2-2. Vergleich: Kompetenzen zur Vermittlung von Informationskompetenz in USA, Großbritannien, Australien und Deutschland	149
Tab. 2-3. Anforderungsprofil für die Vermittlung von Informationskompetenz	160
Tab. 2-4. Ausbildungsstruktur im deutschen Bibliothekswesen	163
Tab. 2-5. Bibliotheks- und informationswissenschaftliche Bachelor- und Diplomstudiengänge (Deutschland, Stand: Dezember 2007)	167
Tab. 2-6. Bibliotheks- und informationswissenschaftliche Master-Studiengänge (Deutschland, Stand: Februar 2008)	168
Tab. 2-7. Module und Lehrveranstaltungen in den Bachelorstudiengängen zum Erwerb von pädagogischen, kommunikativen und planungstechnischen Kompetenzen (Stand: Dezember 2007)	172
Tab. 2-8. Module und Lehrveranstaltungen in den Masterstudiengängen zum Erwerb von pädagogischen, kommunikativen und planungstechnischen Kompetenzen (Stand: Dezember 2007)	175
Tab. 2-9. Kursbezeichnungen bibliothekarischer und informationswissenschaftlicher Master-Studiengänge (USA)	181
Tab. 2-10. Kursinhalte für den Erwerb Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz oder für Schulungen (USA, Großbritannien und Europa)	183
Tab. 2-11. Inhalte und Formen bibliothekarischer Fortbildungsveranstaltungen	188
Tab. 2-12. Ausgewählte Fortbildungsveranstaltungen 2007 (Deutschland, Stand: 10.01.2008)	198
Tab. 2-13. Lernziele der <i>Immersion-Workshops</i> 2008	208
Tab. 2-14. Themen ausgewählter Fortbildungsveranstaltungen (USA und Kanada)	209
Tab. 2-15. Themen ausgewählter interner Fortbildungsangebote (USA)	211

Tab. 2-16. Ausgewählte Fortbildungsveranstaltungen 2007 (Großbritannien, Stand: 10.01.2008)	216
Tab. 2-17. Vergleich: Anforderungsprofil, Aus- und Fortbildung in den USA, Großbritannien, Australien und Deutschland	224
Tab. 3-1. Gewichtung einzelner Elemente aus Definitionen von Informationskompetenz	229
Tab. 3-2. Inhaltliche Schwerpunkte bayerischer Veranstaltungen zur Informationskompetenz	231
Tab. 3-3. Gewichtung der Fähigkeiten des SCONUL-Modells durch Hochschullehrende	233
Tab. 3-4. Anteil der befragten Bibliotheken mit Angeboten zur Benutzerschulung oder zur Informationskompetenz	239
Tab. 3-5. Schulungsaktivitäten: Anzahl der durchgeführten Präsentationen (<i>Academic library survey</i>)	241
Tab. 3-6. Schulungsaktivitäten: Anzahl der Stunden, die Bibliothekare und Nutzer in Schulungen verbrachten (<i>SCONUL annual library statistics</i>)	241
Tab. 3-7. Schulungsaktivitäten: Anzahl der durchgeführten Präsentationen (<i>CAUL online statistics</i>)	241
Tab. 3-8. Schulungsaktivitäten: Anzahl der Personalstunden für die Durchführung von Benutzerschulungen (DBS)	242
Tab. 3-9. Schulungsaktivitäten: Schulungsstunden pro 1.000 primäre Benutzer (BIX)	242
Tab. 3-10. Aktivitäten in den USA zur Etablierung von Informationskompetenz	243
Tab. 3-11. Umfang der Schulungstätigkeiten	249
Tab. 3-12. Anteil der Studierenden, die ihre Kenntnisse in Schulungsveranstaltungen oder durch das Betreuungspersonal der Bibliothek erwarben	253
Tab. 3-13. Erwerb von Informationskompetenz durch die Hochschullehrenden und ihre Erwartungen an die Bibliotheken	257
Tab. 3-14. Verantwortlichkeit aus Sicht der Bibliothekare und der Hochschullehrenden	263
Tab. 3-15. Erwartungen der Hochschullehrenden an die Bibliothekare	267
Tab. 3-16. Probleme der Zusammenarbeit aus der Sicht von Bibliothekaren und Hochschullehrenden	270
Tab. 3-17. Indikatoren für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden	271
Tab. 3-18. Gewichtung der 25 am häufigsten genannten Fähigkeiten (1993)	274
Tab. 3-19. Aneignung der Fähigkeiten: Realität und Präferenz	283
Tab. 3-20. Anzahl der Kurse zum Thema Benutzerschulung in bibliothekarischen Ausbildungseinrichtungen (USA, Großbritannien)	287
Tab. 3-21. Inhalte der Kurse zum Thema Informationskompetenz	289
Tab. 3-22. Pflichtkurse bibliotheks- und informationswissenschaftlicher Studiengänge in Großbritannien (Auswahl)	291
Tab. 3-23. Geforderte Inhalte der bibliothekarischen Ausbildung	293
Tab. 3-24. Form, Reichweite, Anbieter und Informationsmedium von Fortbildungsmaßnahmen	295
Tab. 3-25. Gewünschte Themen für Fortbildungen im Bereich Informationskompetenz	297
Tab. 3-26. Studium von Fachliteratur (USA)	299
Tab. 3-27. Fortbildungsstunden aller Mitarbeiter an Hochschulbibliotheken in Deutschland (DBS)	302
Tab. 3-28. Fortbildungsstunden pro Mitarbeiter an Hochschulbibliotheken in Deutschland (BIX)	302
Tab. 3-29. Formen, Veranstalter und Reichweite von Fortbildungsveranstaltungen im Allgemeinen	305

Tab. 4.1-1. Studierende an deutschen Hochschulen im Wintersemester 2007/2008 (Betrachtung getrennt nach Fächergruppen)	320
Tab. 4.1-2. Berechnung der Anzahl der Mitarbeiter an Hochschulbibliotheken, die Schulungen durchführen	322
Tab. 4.1-3. Erhebungsdimensionen des Fragebogens und des Telefoninterviews	326
Tab. 4.1-4. Fragebogen: Rücklaufquoten auf Basis der in den Telefoninterviews erhobenen Daten	336
Tab. 4.1-5. Fragebogen: Dienstalter der Befragten	341
Tab. 4.2.1-1. Kategorienbildung der im Telefoninterview und im Fragebogen genannten kombinierten und alternativen Begriffe (Telefoninterview-Frage 3, Frage 1)	345
Tab. 4.2.1-2. Verwendung des Begriffs Informationskompetenz (Telefoninterview-Frage 3, Frage 1; Betrachtung getrennt nach UB und FHB)	347
Tab. 4.2.1-3. Ranking der kombinierten und alternativen Begriffe (Telefoninterview-Frage 3; Betrachtung getrennt nach UB und FHB)	347
Tab. 4.2.1-4. Korrelationen (Spearman Rho): Stellenwert von Kenntnissen und Fähigkeiten der Informationskompetenz in den Schulungsveranstaltungen (Frage 3) und Bibliothekstyp, Abschluss	351
Tab. 4.2.1-5. Korrelationen (Spearman Rho): Stellenwert von Kenntnissen und Fähigkeiten der Informationskompetenz in den Schulungsveranstaltungen (Frage 3) und Begriff Informationskompetenz	351
Tab. 4.2.1-6. Korrelationen (Spearman Rho): Stellenwert von Kenntnissen und Fähigkeiten der Informationskompetenz in der Praxis (Frage 3) und Verwendung kombinierter und alternativer Begriffe (Frage 1)	352
Tab. 4.2.1-7. Korrelationen (Spearman Rho): Stellenwert von Kenntnissen und Fähigkeiten der Informationskompetenz für die Studierenden (Frage 2) und Abschluss, Bibliothekstyp	356
Tab. 4.2.1-8. Korrelationen (Spearman Rho): Stellenwert von Kenntnissen und Fähigkeiten der Informationskompetenz für die Studierenden (Frage 2) und Dienstalter, Alter, Arbeitsstunden, Informationskompetenz in der Ausbildung	357
Tab. 4.2.1-9. Korrelationen (Spearman Rho): Zusammenhänge zwischen den einzelnen Stellenwerten von Kenntnissen bzw. Fähigkeiten der Informationskompetenz für die Studierenden (Frage 2) (Auswahl)	358
Tab. 4.2.1-10. Korrelationen (Spearman Rho): Stellenwert von Kenntnissen und Fähigkeiten der Informationskompetenz in den Schulungsveranstaltungen und für die Studierenden (Fragen 2 und 3)	360
Tab. 4.2.2-1. Kreuztabellierung: Schulungsveranstaltungen der Bibliotheken und Bibliothekstyp	362
Tab. 4.2.2-2. Korrelationen (Spearman Rho): Schulungsveranstaltungen der Bibliotheken (Telefoninterview-Frage 4; Mehrfachnennungen) und Anzahl der Studierenden, Anzahl der Mitarbeiter	363
Tab. 4.2.2-3. Korrelationen (Spearman Rho): Anzahl der Schulungen und Arbeitsstunden (Fragen 35 und 34) und Bibliothekstyp, Abschluss, Begriff Informationskompetenz, Arbeitsstunden	367
Tab. 4.2.2-4. Kreuztabellierung: Anzahl der durchgeführten Schulungsveranstaltungen und Anzahl der verwendeten Arbeitsstunden	368
Tab. 4.2.2-5. Kreuztabellierung: Primäre Verantwortlichkeiten für die Vermittlung von Informationskompetenz (Frage 6) und Bibliothekstyp, Abschluss	371
Tab. 4.2.2-6. Kreuztabellierung: Primäre Verantwortlichkeiten für die Vermittlung von Informationskompetenz (Frage 6) und Dienstalter, Informationskompetenz in der Ausbildung, Zusammenarbeit	372

Tab. 4.2.2-7. Durchführende von Schulungsveranstaltungen und Veranstaltungsform (Betrachtung getrennt nach FHB und UB)	375
Tab. 4.2.2-8. Kreuztabellierung: Durchführende von Schulungsveranstaltungen und Veranstaltungsform (Frage 5) und Bibliothekstyp	376
Tab. 4.2.2-9. Kreuztabellierung: Zwei Durchführende von Schulungsveranstaltungen	376
Tab. 4.2.2-10. Korrelationen (Spearman Rho): Selbsteinschätzung der Qualifikation (Frage 4) und Abschluss, Bibliothekstyp	379
Tab. 4.2.2-11. Korrelationen (Spearman Rho): Selbsteinschätzung der Qualifikation (Frage 4) und Dienstalster, Arbeitsstunden, Schulungen	381
Tab. 4.2.2-12. Korrelationen (Spearman Rho): Selbsteinschätzung der Qualifikation (Frage 4) und Stellenwert der Kenntnisse und Fähigkeiten zur Informationskompetenz für die Studierenden (Frage 2) bzw. in den Schulungsveranstaltungen (Frage 3)	383
Tab. 4.2.2-13. Kreuztabellierung: Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden (Frage 7) und Bibliothekstyp, Abschluss	386
Tab. 4.2.2-14. Korrelationen (Spearman Rho): Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden (Frage 7) und Anzahl der Arbeitsstunden, Schulungen	386
Tab. 4.2.2-15. Korrelationen (Spearman Rho): Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden (Frage 7): Häufigkeit und Gestaltung, Durchführung und Planung	387
Tab. 4.2.2-16. Kreuztabellierung: Studienfachabhängige Erfahrungen bei der Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden (Frage 8) und Bibliothekstyp, Abschluss	389
Tab. 4.2.3-1. Anforderungsprofil und Kompetenzen für schulende Bibliotheksmitarbeiter	392
Tab. 4.2.3-2. Korrelationen (Spearman Rho): Bewertung einzelner Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz (Frage 15) und Abschluss, Bibliothekstyp	396
Tab. 4.2.3-3. Korrelationen (Spearman Rho): Bewertung einzelner Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz (Frage 15) und Alter, Arbeitsstunden, Begriff Informationskompetenz	397
Tab. 4.2.3-4. Korrelationen (Spearman Rho): Bewertung zweier Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz (Frage 15) (Auswahl)	397
Tab. 4.2.3-5. Kreuztabellierung: Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse in der bibliothekarischen Ausbildung - Realität und Präferenz (Fragen 16-18)	407
Tab. 4.2.3-6. Kreuztabellierung: Aneignung der Fähigkeiten in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung - Realität und Präferenz (Fragen 16-18)	408
Tab. 4.2.3-7. Kreuztabellierung: Aneignung der Fähigkeiten in der beruflichen Fortbildung - Realität und Präferenz (Fragen 16-18)	408
Tab. 4.2.3-8. Kreuztabellierung: Aneignung der Fähigkeiten im Training am Arbeitsplatz - Realität und Präferenz (Fragen 16-18)	409
Tab. 4.2.3-9. Kreuztabellierung: Aneignung der Fähigkeiten im Selbststudium - Realität und Präferenz (Fragen 16-18)	410
Tab. 4.2.3-10. Kreuztabellierung: Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse in der bibliothekarischen Ausbildung, der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung oder der beruflichen Fortbildung in der Realität und jeweils anderen Lernformen in der Präferenz (Fragen 16-18)	411
Tab. 4.2.3-11. Kreuztabellierung: Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse im Training am Arbeitsplatz und im Selbststudium in der Realität und jeweils anderen Lernformen in der Präferenz (Fragen 16-18)	412
Tab. 4.2.3-12. Kreuztabellierung: Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse in der bibliothekarischen Ausbildung und einer zweiten Lernform in der Realität (Fragen 16-18)	414

Tab. 4.2.3-13. Kreuztabellierung: Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung und einer zweiten Lernform in der Realität (Fragen 16-18)	416
Tab. 4.2.3-14. Kreuztabellierung: Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse in der nicht beruflichen Fortbildung und einer zweiten Lernform in der Realität (Fragen 16-18)	417
Tab. 4.2.3-15. Kreuztabellierung: Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse im Training am Arbeitsplatz und einer zweiten Lernform in der Realität (Fragen 16-18)	418
Tab. 4.2.3-16. Kreuztabellierung: Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse im Selbststudium und einer zweiten Lernform in der Realität (Fragen 16-18)	420
Tab. 4.2.3-17. Kombinationen zweier Lernformen bei der Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten in der Realität	424
Tab. 4.2.3-18. Ranking der Lernformen für die Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse - Realität und Präferenz (Fragen 16-18)	425
Tab. 4.2.3-19. Korrelationen (Spearman Rho): Aneignung der Fähigkeiten in der Realität (Fragen 16-18) und Gewichtung der Kenntnisse und Fähigkeiten (Frage 15)	427
Tab. 4.2.3-20. Korrelationen (Spearman Rho): Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten in der Präferenz (Fragen 16-18) und Gewichtung der Kenntnisse und Fähigkeiten (Frage 15)	428
Tab. 4.2.3-21. Kreuztabellierung: Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten in der Realität (Fragen 16-18) und Abschluss	430
Tab. 4.2.3-22. Kreuztabellierung: Aneignung der Fähigkeiten in der Realität (Fragen 16-18) und Abschluss, Bibliothekstyp	431
Tab. 4.2.3-23. Kreuztabellierung: Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten in der Präferenz (Fragen 16-18) und Abschluss	432
Tab. 4.2.3-24. Kreuztabellierung: Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten in der Realität und in der Präferenz in der bibliothekarischen bzw. nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung (Fragen 16-18) und die Behandlung des Themas Informationskompetenz in der Ausbildung (Frage 9)	434
Tab. 4.2.3-25. Korrelationen (Spearman Rho): Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten in der Realität (Fragen 16-18) und Anzahl der Arbeitsstunden	436
Tab. 4.2.3-26. Korrelationen (Spearman Rho): Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten in der Realität (Fragen 16-18) und Anzahl der durchgeführten Schulungen	437
Tab. 4.2.3-27. Korrelationen (Spearman Rho): Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten in der Realität (Fragen 16-18) und Alter	438
Tab. 4.2.3-28. Korrelationen (Spearman Rho): Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten in der Realität (Fragen 16-18) und Dienstalter	440
Tab. 4.2.3-29. Korrelationen (Spearman Rho): Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten in der Präferenz (Fragen 16-18) und Dienstalter	441
Tab. 4.2.4-1. Kreuztabellierung: Informationskompetenz in der bibliothekarischen Ausbildung (Fragen 10, 12 und 13) und Abschluss	445
Tab. 4.2.4-2. Kreuztabellierung: Informationskompetenz in der bibliothekarischen Ausbildung (Fragen 9 und 11) und Dienstalter	445
Tab. 4.2.4-3. Inhalte einer einführenden Lehrveranstaltung in der bibliothekarischen Ausbildung	447
Tab. 4.2.4-4. Kreuztabellierung: Themen der einführenden Lehrveranstaltung in der bibliothekarischen Ausbildung (Frage 14) und Anzahl der Arbeitsstunden, Schulungen	447
Tab. 4.2.4-5. Kreuztabellierung: Themen der einführenden Lehrveranstaltung in der bibliothekarischen Ausbildung (Frage 14) und die Behandlung des Themas Informationskompetenz in der Ausbildung (Fragen 9, 10)	447

Tab. 4.2.5-1. Korrelationen (Spearman Rho): Bedeutung von Fortbildung (Frage 20) und Dienstalter, Alter, Arbeitsstunden, Schulungen	450
Tab. 4.2.5-2. Kreuztabellierung: Fortbildungsprogramme der Bibliotheken für schulende Mitarbeiter (Telefoninterview-Frage 6 und Frage 19) und Bibliothekstyp, Bundesland	453
Tab. 4.2.5-3. Kreuztabellierung: Anzahl der besuchten Fortbildungen im Jahr 2005 (Frage 26) und Bibliothekstyp	454
Tab. 4.2.5-4. Korrelationen (Spearman Rho): Anzahl der besuchten Fortbildungen im Jahr 2005 (Frage 26) und Abschluss, Arbeitsstunden, Dienstalter, Bundesland	455
Tab. 4.2.5-5. Kreuztabellierung: Themen der besuchten Fortbildungen (Frage 26) und Abschluss, Bibliothekstyp	457
Tab. 4.2.5-6. Korrelationen (Spearman Rho): Themen der besuchten Fortbildungen (Frage 26) und Alter, Dienstalter	458
Tab. 4.2.5-7. Kreuztabellierung: Informationsquellen für Fortbildungsangebote (Frage 24) und Abschluss, Bibliothekstyp	459
Tab. 4.2.5-8. Korrelationen (Spearman Rho): Informationsquellen für Fortbildungsangebote (Frage 24) und Dienstalter, Alter, Anzahl der Schulungen, Anzahl besuchter Fortbildungen	460
Tab. 4.2.5-9. Kreuztabellierung: Studium von Fachliteratur zum Thema Informationskompetenz (Frage 27) und Abschluss, Bibliothekstyp, Besuch von Fortbildungen	462
Tab. 4.2.5-10. Korrelationen (Spearman Rho): Studium von Fachliteratur zum Thema Informationskompetenz (Frage 27) und Bedeutung von Fortbildung, Anzahl der Arbeitsstunden, Alter, Dienstalter	462
Tab. 4.2.5-11. Kreuztabellierung: Erfahrungsaustausch mit Kollegen in der eigenen und aus anderen Bibliotheken (Fragen 28 und 29) und Bibliothekstyp, Abschluss, Fortbildungsprogramme an Bibliotheken, Besuch von Fortbildungen, Studium von Fachliteratur	466
Tab. 4.2.5-12. Korrelationen (Spearman Rho): Erfahrungsaustausch mit Kollegen in der eigenen und aus anderen Bibliotheken (Fragen 28 und 29) und Arbeitsstunden, Alter, Dienstalter, Bedeutung von Fortbildung	467
Tab. 4.2.5-13. Kreuztabellierung: Zwei Formen des Erfahrungsaustauschs mit Kollegen in der eigenen und aus anderen Bibliotheken (Fragen 28 und 29)	468
Tab. 4.2.5-14. Kreuztabellierung: Gewünschte Fortbildungsthemen (Frage 25) und Abschluss, Bibliothekstyp, Besuch von Fortbildungen	470
Tab. 4.2.5-15. Korrelationen (Spearman Rho): Gewünschte Fortbildungsthemen (Frage 25) und Dienstalter, Anzahl der Arbeitsstunden, Anzahl der Schulungen	471
Tab. 4.2.5-16. Korrelationen (Spearman Rho): Gewünschte Themen (Frage 25) und Gewichtung der Kenntnisse und Fähigkeiten (Frage 15)	472
Tab. 4.2.5-17. Kreuztabellierung: Gewünschte Fortbildungsthemen (Frage 25) und Themen der besuchten Fortbildungsveranstaltungen (Frage 26)	473
Tab. 4.2.5-18. Kreuztabellierung: Zwei gewünschte Fortbildungsthemen (Frage 25) (Auswahl)	474
Tab. 4.2.5-19. Kreuztabellierung: Wünsche zu Fortbildungsveranstaltungen: Form, Veranstalter, Reichweite (Fragen 21, 22, 23) und Bibliothekstyp, Abschluss, Fortbildungsprogramm der Bibliotheken	477
Tab. 4.2.5-20. Korrelationen (Spearman Rho): Wünsche zu Fortbildungsveranstaltungen: Form, Veranstalter, Reichweite (Fragen 21, 22, 23) und Alter, Dienstalter, Anzahl der durchgeführten Schulungen	477
Tab. 4.2.5-21. Kreuztabellierung: Wünsche zu Fortbildungsveranstaltungen: Kombinationen von Form, Veranstalter und Ort (Frage 21, 22, 23)	479

Tab. 5-1. Verantwortlichkeiten der Bibliothekare und Hochschullehrenden für die Vermittlung von Informationskompetenz	509
Tab. 5-2. Rangliste der Kenntnisse und Fähigkeiten für die Vermittlung von Informationskompetenz	523
Tab. 5-3. Bevorzugte Lernformen	533
Tab. 5-4. Themen einer einführenden Lehrveranstaltung zur Vermittlung von Informationskompetenz	541

Abkürzungsverzeichnis

AAHE	American Association of Higher Education
AASL	American Association of School Librarians
AALS	Association of American Library Schools
AECT	Association for Educational Communications and Technology
ACRL	Association of College and Research Libraries
AG	Arbeitsgruppe, Arbeitsgemeinschaft
agIK	Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz
AGIK	Arbeitsgruppe Informationskompetenz
ALA	American Library Association
ALIA	Australian Library and Information Association
ALPS	Academic Librarians in Public Service
ALT	Association for Learning Technology
ANSS	Anthropology and Sociology Section (ACRL)
ANZIIL	Australian and New Zealand Institute for Information Literacy
ALISE	Association for Library and Information Science Education
ARL	Association of Research Libraries
ARLIS/NA	Art Libraries Society of North America
ASLA	Australian School Library Association
ATLC	Association for Teacher-Librarianship in Canada
BA	Bachelor
BAILER	British Association for Information and Library Education and Research
BDB	Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände
BI	Bibliographic Instruction
BIB	Berufsverband Information Bibliothek
BID	Bibliothek & Information Deutschland
BIS	Bibliographic Instruction Section (ACRL)
BIX	Bibliotheksindex
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFT	Bundesministerium für Forschung und Technologie
BOK	Berufsfeldorientierte Kompetenzen
BPK	Body of Professional Knowledge
BVB	Bibliotheksverbund Bayern
CAUL	Council of Australian University Librarians
CILIP	Chartered Institute of Library and Information Professionals
CLENERT	Continuing Library Education Network and Exchange Round Table
CDP25	Staff Development and Training Organisation (working in association with the M25 Consortium of Academic Libraries)
CONUL	Consortium of National and University Libraries
CP	Certified Practitioner

CSG	Community Services Group
CSLA	Canadian School Library Association
CSU	California State University
DAPS	Datenbank der Ausbildungsstätten, Praktikumsstätten und Studienmöglichkeiten
DBI	Deutsches Bibliotheksinstitut
DBS	Deutsche Bibliotheksstatistik
DBV	Deutscher Bibliotheksverband
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DGI	Deutsche Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DYMIK	Dynamisches Modell der Informationskompetenz
EBSS	Education and Behavioral Sciences Section (ACRL)
ECTS	European Credit Transfer System
EDBI	Ehemaliges Deutsches Bibliotheksinstitut
EduLib	Educational Development of Higher Education Library Staff
eLIB	Electronic Libraries Programme
EUCLID	European Association for Library and Information Education and Research
FaMI	Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste
FH	Fachhochschule
FHB	Fachhochschulbibliothek
FHRV	Fachhochschule für öffentliche Verwaltung und Rechtspflege (München)
FPP	Ferl Practitioners' Programme
FU	Freie Universität
G1	Befragte mit den folgenden Abschlüssen: Magister, Staatsexamen für den höheren Dienst, Wissenschaftlicher Bibliothekar, Diplom-Bibliothekar (Universität), Fachbibliothekar, Wissenschaftlicher Dokumentar, Master
G2	Befragte mit den folgenden Abschlüssen: Diplom-Bibliothekar (FH), Bibliothekar im gehobenen Dienst, (Fachschul-) Bibliothekar, Bibliothekar für den Dienst an wissenschaftlichen Bibliotheken, Bibliothekar für den Dienst an öffentlichen Bibliotheken, Diplomgeprüfter Bibliothekar, Diplom-Dokumentar (FH)
GBV	Gemeinsamer Bibliotheksverbund
GW	Geisteswissenschaften
HBZ	Hochschulbibliothekszentrum
HEA	Higher Education Academy
HeBIS	Hessisches Bibliotheksinformationssystem
HRDR	Office for Human Resource Development and Recruitment (ALA)
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HIS	Hochschulinformationssystem
HS	Hochschule
HSB	Hochschulbibliothek(en)

IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
IIA	Information Industry Association
IK	Informationskompetenz
IL	Information Literacy
ILAC	Information Literacy Advisory Committee
ILIC	Information Literacy Instruction Certificate
ILCoPSU	Information Literacy Community of Practice at Staffordshire University
Infas	Institut für angewandte Sozialwissenschaft
IQ2000	Initiative Qualifizierung 2000
IS	Instruction Section (ACRL)
ISP	Information Search Process
IuD	Information und Dokumentation
IW	Ingenieurwissenschaften
JISC	Joint Information Systems Committee
JISC RSC	JISC Regional Support Centres
k. A.	keine Angaben
KALIPER	Kellogg-ALISE Information Professions and Education Renewal
KIBA	Konferenz der informatorischen und bibliothekarischen Ausbildungseinrichtungen
KMK	Kultusministerkonferenz
KNB	Kompetenznetzwerk für Bibliotheken
M25	M25 Consortium of Academic Libraries
LIILS	Library Instruction and Information Literacy Service
LIK	Lernsystem Informationskompetenz
LILAC	Librarians Information Literacy Annual Conference
LIMES	Library and Information Management Employability Skills
LIRT	Library Instruction Round Table (ALA)
LOEX	Library Orientation Exchange
LOTSE	Library Online Tour and Self-Paced Education
LPSS	<i>Law and Political Science Section (ACRL)</i>
NCATE	National Council for Accreditation of Teacher Education
NCES	National Center for Education Statistics
NFIL	National Forum on Information Literacy
NIK-BW	Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg
NoWAL	The North West Academic Libraries
NW	Naturwissenschaften
OLIVIA	Online Virtual Information Assistant
OPL	One Person Library/Librarian
OPAC	Online Public Access Catalog
PILD	Professional Information Literacy Development Model
PGCE	Postgraduate Certificate in Education
PNLA	Pacific Northwest Library Association

PPDP	Personal Professional Development Plan
RAISS	Reference and Information Services Section (ALIA)
RUSA	Reference and User Services Association (ALA)
SALCTG	Scottish Academic Libraries Cooperative Training Group
SCONUL	Society of College, National and University Libraries
SKIP	Skills for new Information Professionals
SLIS	School of Library and Information Science
SteFi	Studieren mit elektronischen Fachinformationen
SS	Sommersemester
STS	Science and Technology Section (ACRL)
SUB	Staats- und Universitätsbibliothek
SW	Sozialwissenschaften
SWB	Südwestdeutscher Bibliotheksverbund
TAFE	Technical and Further Education
TSISL	Teaching Skills for Information Skills Librarians
UB	Universitätsbibliothek
ULB	Universitäts- und Landesbibliothek
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization
VBNW	Verband der Bibliotheken des Landes Nordrhein-Westfalen
VDB	Verein Deutscher Bibliothekare
VdBNW	Verband der Bibliotheken des Landes Nordrhein-Westfalen
VdDB	Verein der Diplom-Bibliothekare an wissenschaftlichen Bibliotheken
VÖB	Vereinigung österreichischer Bibliothekarinnen und Bibliothekare
WAAL	Wisconsin Association of Academic Librarians
WILU	Workshop for Instruction on Library Use
WR	Wissenschaftsrat
WS	Wintersemester
ZBIW	Zentrum für bibliotheks- und informationswissenschaftliche Weiterbildung
ZEDAT	Zentraleinrichtung für Datenverarbeitung

Staaten werden mit den Ländercodes nach DIN EN ISO 3166-1 abgekürzt:

AU	Australien
CA	Kanada
DE	Deutschland
GB	Großbritannien
US	Vereinigte Staaten von Amerika

Die Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland werden in den Abbildungen mit den Länderkürzeln nach DIN ISO 3166-2:DE abgekürzt:

BW	Baden-Württemberg	NI	Niedersachsen
BY	Bayern	NW	Nordrhein-Westfalen
BE	Berlin	RP	Rheinland-Pfalz
BB	Brandenburg	SL	Saarland
HB	Bremen	SN	Sachsen
HH	Hamburg	ST	Sachsen-Anhalt
HE	Hessen	SH	Schleswig-Holstein
MV	Mecklenburg-Vorpommern	TH	Thüringen

Symbolverzeichnis

M	Arithmetisches Mittel
n / N	Zahl der Beobachtungen
p	Irrtumswahrscheinlichkeit, Signifikanz
r_s	Spearman's Rho
s	Standardabweichung
V	Cramers V
χ^2	Wert des Chi-Quadrat-Tests

Danksagung

Ich möchte all jenen danken, die zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen haben.

Mein besonderer Dank gilt...

- ... Prof. Dr. Konrad Umlauf für die konstruktive Betreuung, die hilfreiche Kritik und die wertvollen Anregungen,
- ... Prof. Dr. Stefan Gradmann für die Übernahme des Zweitgutachtens,
- ... Prof. Dr. Dagmar Jank für den Anstoß zu dieser Arbeit,
- ... Prof. Dr. Vivien Petras für die Übernahme des Vorsitzes der Prüfungskommission,
- ... Denice Schaper, Franziska Deutsch, Dr. Frank Havemann sowie Martina Düllberg, Anja Kakau und Heike Kamp für die Unterstützung bei der Konzeption und Auswertung des Fragebogens sowie der Darstellung der Ergebnisse,
- ... Antje Blomeyer für das akribische und hinterfragende Lesen des Manuskripts und die fachlichen Anregungen und Diskussionen,
- ... Christiane Rauchmann, Verena Lang, Ulrike Hennings und Agnes Knütter für das gründliche und kritische Korrekturlesen,
- ... Ute Engelkenmeier, Marianne Ingold und Alexandra Puppe sowie dem Doktorandenkolleg des Instituts für Bibliotheks- und Informationswissenschaft (IBI) der Humboldt-Universität zu Berlin für die offenen und aufbauenden Gespräche,
- ... allen Kolleginnen und Kollegen, die mir in den Telefoninterviews und im Online-Fragebogen bereitwillig Auskunft gaben,
- ... den Kolleginnen und Kollegen der Staats- und Universitätsbibliothek, insbesondere Maria Elisabeth Müller, Martina Ficken, Kirsten Bergert und Uwe Staroske für die Diskussionen über die Ergebnisse sowie den Mitarbeitern der Teilbibliothek für Technik und Sozialwesen für ihr Verständnis,
- ... meinen Freunden und meiner Familie für ihre Unterstützung, ihr Verständnis, ihre Zuversicht und die Verbindung zum Kultur- und Weltgeschehen.

0 Einleitung

0.1 Fragestellung und Zielsetzung

In der Informationsgesellschaft sind die Gewinnung, Speicherung, Verarbeitung, Vermittlung, Verbreitung und Nutzung von Informationen und Wissen in allen Bereichen der Politik, Kultur, Wirtschaft und Wissenschaft sowie im Alltag von zentraler Bedeutung. Die stetig wachsende Literaturproduktion, die Medienvielfalt und die informationstechnologischen Entwicklungen erfordern das stetige Erwerben neuer Kenntnisse und Erlernen neuer Fähigkeiten. Das Informationsbedürfnis ist allgegenwärtig. Für die Erfüllung wird die Beherrschung der unter dem Konzept *Information Literacy* zusammengefassten Techniken und Fähigkeiten vorausgesetzt.

Das Konzept der *Information Literacy*, im Deutschen mit dem Wort Informationskompetenz übersetzt, baut auf der traditionellen bibliothekarischen Benutzerschulung auf und gewinnt seit 1989 in bibliothekarischen und bildungspolitischen Diskussionen stetig an Bedeutung. Informationskompetenz ist als die Fähigkeit definiert, bezogen auf ein konkretes Problem den Informationsbedarf zu erkennen, Informationen zu ermitteln, zu bewerten und effektiv zu nutzen. Seit den Aufforderungen des Wissenschaftsrats im Jahr 2000, der „Vermittlung von Techniken der methodischen Informationsgewinnung und -bewertung“ im Rahmen des Studiums besser Rechnung zu tragen¹, und den Ergebnissen der SteFi-Studie, die die mangelnden Kenntnisse der Studierenden auf diesem Gebiet belegt, ist auch in deutschen Hochschulbibliotheken ein Anstieg der Schulungsaktivitäten zu verzeichnen. Bibliotheken stehen am Anfang und am Ende des wissenschaftlichen Publikationszyklus. Sie sollen nicht mehr nur Informationsmedien zur Verfügung stellen, sondern ihre Benutzer aktiv bei der Literaturrecherche und der Erstellung von Publikationen selbst unterstützen. Melvil Deweys Worte von 1876, in denen er die Bibliothek als Lernstätte und nicht als Lager für Bücher sah, sind aktueller denn je.² Die Art und Weise der Vermittlung von Informationskompetenz rückt stärker in den Mittelpunkt des Interesses.³ Die Bibliotheken definieren sich nicht mehr nur als Orte für die Aufbewahrung und Bereitstellung von Medien. Sie präsentieren sich als Orte des Lernens und der „Konzentration“.⁴ Das Motto des Bibliothekartags 2008 in Mannheim – „Wissen bewegen – Bibliotheken in der Informationsgesellschaft“ – spiegelt diese Entwicklung wider. Auf dem Weg von der Bestands- zur Nutzer- und Dienstleistungsorientierung, von der „Hol- zur Bring-Bibliothek“⁵ gewinnt die aktive Vermittlung des Wissens um die Inhalte und den Umgang mit ihnen eine große Bedeutung. So verstehen sich die Hochschulbibliotheken in steigendem Maße als *Teaching* oder *Learning Library*.⁶

¹ Vgl. (Wissenschaftsrat, 2000, S. 31).

² In Deweys Worten: „The time was when a library was very like a museum, and a librarian was a mouser in musty books [...] The time is when a library is a school, and the librarian is in the highest sense a teacher [...]“ (Dewey, 1876, S. 5).

³ Vgl. (Rader, 2000, S. 31).

⁴ Vgl. die Thesen des BIB bei (Riedel, 2006, S. 479).

⁵ Vgl. (Simon-Ritz, 2005, S. 16).

⁶ Vgl. (Lux et al., 2004, S. 17); (Rockenbach, 2008, S. 14).

Bibliothekare stehen in der täglichen Praxis der Herausforderung gegenüber, die Flut von Informationen strukturiert für die Bibliotheksbenutzer aufzubereiten, zugänglich zu machen und sie ihnen zu vermitteln. Neben den notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Literatursuche im Studium sollen die Studierenden sich für das lebenslange Lernen qualifizieren und den kritischen Umgang mit Informationen erlernen. Eine erfolgreiche Vermittlung durch die Integration und Etablierung von Schulungsprogrammen erfordert deshalb von den Bibliothekaren, sich über die zu vermittelnden Inhalte einig zu sein, Verantwortlichkeiten festzulegen, die Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden aktiv zu gestalten und pädagogische, kommunikative und organisatorische Fähigkeiten zu besitzen.

Trotz des in Deutschland seit Anfang der 1990er Jahre zu beobachtenden neuen Ansatzes bei den Schulungsangeboten in Hochschulbibliotheken sind in der deutschen bibliothekswissenschaftlichen Fachliteratur lediglich vereinzelt Berichte aus der Praxis zu finden. Nationale Initiativen und koordinierte Bemühungen der Berufsverbände entwickeln sich nur langsam. Unterschiedliche Ansätze und Modelle von Schulungsprogrammen werden in der Literatur beispielhaft dargestellt, aber auf nationaler Ebene bis zum Jahr 2006 nicht zahlenmäßig erhoben. Die Planung und Durchführung von Schulungen hat sich erst in den letzten Jahren zu einem Tätigkeitsbereich entwickelt, der kontinuierlich ausgebaut wird. Entwicklungen aus den USA, Großbritannien und Australien werden nur verzögert aufgenommen. Auf eindeutige nationale Definitionen, Inhalte und Standards kann die Fachliteratur in Deutschland nicht verweisen. Die Verteilung der Verantwortlichkeit und die Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden zur Vermittlung der einzelnen Kompetenzen wird selten diskutiert. Richtungsweisende und unterstützende Dokumente für die Etablierung von Schulungsprogrammen wie in den USA existieren in Deutschland nicht.

Neben den inhaltlichen und institutionellen Rahmenbedingungen sind die Kompetenzen von entscheidender Bedeutung für den Erfolg der Schulungsveranstaltungen. Erst mit qualifiziertem Personal können sie ihre Aufgabe als „integraler Bestandteil des Bildungssystems“ wahrnehmen.⁷ Einzelne Berichte und Aussagen prangern wiederholt die mangelnde Qualifizierung der Bibliothekare für die Lehrtätigkeit an. Ein umfassendes Anforderungsprofil, wie es in den USA seit dem Jahr 2007 besteht, wurde für Bibliothekare an deutschen Hochschulbibliotheken bisher nicht formuliert. Auch Aussagen zur Aus- und Fortbildungssituation im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz basieren auf Berichten und Meinungsäußerungen und beruhen auf keiner konkreten Datengrundlage.

Zum Zeitpunkt dieser Untersuchung gibt es in Deutschland keine empirische Annäherung an die Wahrnehmung des Themas Informationskompetenz und der dafür benötigten Kompetenzen, die die Sicht der Bibliothekare darstellt. Aktuelle und abgeschlossene Forschungsprojekte in den USA, Großbritannien und Australien ermitteln, untersuchen und vergleichen vor allem das Informationsverhalten und die Informationskompetenz der Studierenden und Hochschullehrenden, die Effizienz von Programmen zur Vermittlung von Informationskompetenz, die Art und Weise der Verantwortlichkeit und Zusammenarbeit. Sie erforschen die Breite der von den Bibliothekaren allgemein zu beherrschenden Fähigkeiten, die Art und Wei-

⁷ Vgl. Thesen des BIB 2006 bei (Riedel, 2006, S. 479).

se des Erwerbs der benötigten Kompetenzen, die Inhalte der Aus- und Fortbildung und bestehende Themenwünsche.

Die vorliegende Arbeit soll das Wissen der Bibliothekare über Informationskompetenz und ihre Wahrnehmung des Themas im Berufsalltag, ihre Sicht auf benötigte Vermittlungskompetenzen und Lehrfähigkeiten und ihren Aus- und Weiterbildungsbedarf in Bezug auf pädagogische, kommunikative und organisatorische Fähigkeiten ermitteln. Unter Einbeziehung internationaler Forschungsergebnisse sollen abschließend Handlungsansätze für deutsche Hochschulbibliotheken und ihre Mitarbeiter aufgezeigt werden.

0.2 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Die Arbeit beschäftigt sich mit den zwei Bereichen der Informationskompetenz und der Vermittlungskompetenz und geht von den folgenden zwei Arbeitshypothesen aus:

1. Das Konzept Informationskompetenz wird an deutschen Hochschulbibliotheken nicht vollständig umgesetzt. Ein einheitliches Verständnis zu den inhaltlichen Elementen von Informationskompetenz, in den Studienalltag integrierte Schulungsformen, klare Verantwortlichkeiten und eine gute Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden fehlen.
2. Es existiert kein Anforderungsprofil für Bibliotheksmitarbeiter, die in der Vermittlung von Informationskompetenz tätig sind. Didaktische, pädagogische und kommunikative Kenntnisse und Fähigkeiten werden im Selbststudium erworben. Möglichkeiten in den Curricula der bibliothekswissenschaftlichen Ausbildung und den Angeboten der Fortbildung in Deutschland bestehen nur begrenzt.

Kapitel 1 gibt zunächst, basierend auf einem umfassenden Literaturstudium, einen Einblick zur Darstellung der mit Informationskompetenz verbundenen Inhalte und der von den Hochschulbibliotheken durchgeführten Schulungsprogramme. In einem Überblick werden die Entwicklungen und Strukturen zur Vermittlung von Informationskompetenz der auf diesem Gebiet führenden Länder USA, Großbritannien und Australien dargestellt. Im zweiten Teil stellt das Kapitel zentrale Begriffe vor, geht auf Definitionen zur Informationskompetenz und deren Inhalte, Modelle und Standards ein. Der dritte Teil konzentriert sich auf die Vermittlung von Informationskompetenz in der Praxis der Hochschulbibliotheken. Er betrachtet die Integration der Schulungsangebote, die Übernahme der Verantwortung und die Zusammenarbeit zwischen Bibliothekaren und Hochschullehrenden und erweitert das Bild mit Erfahrungsberichten, Richtlinien und anderen offiziellen Dokumenten, die die Vermittlung von Informationskompetenz darstellen.

Im Kapitel 2 wird im ersten Teil aus Berufsbildern, Kompetenzen und Anforderungsprofilen der bibliothekarischen und pädagogischen Fachliteratur aus Deutschland, den USA, Großbritannien und Australien ein bibliothekarisches Anforderungsprofil für die Planung und Durchführung von Schulungsveranstaltungen in deutschen Hochschulbibliotheken erarbeitet. Der zweite Teil des Kapitels beschreibt Ausbildungswege im Bibliothekswesen und Schwerpunkte und Spezialisierungsmöglichkeiten auf dem Gebiet der Vermittlung von Informationskompetenz. Die Ausführungen gehen insbesondere auf Strukturen in den Ländern USA, Großbritannien und Australien ein, die bei der Entwicklung des Konzepts Informationskompetenz eine führende Rolle einnehmen. Der dritte Teil des Kapitels stellt die Fortbildungsangebote für die Vermittlung von Infor-

mationskompetenz dar. Für den zweiten und dritten Teil des Kapitels wurden Berichte aus der Fachliteratur, Studienordnungen und Veranstaltungsankündigungen analysiert.

Kapitel 3 ergänzt die auf Erfahrungsberichten und theoretischen Abhandlungen basierenden Ergebnisse aus Kapitel 1 und 2. Es stellt ausgewählte Studien und Befragungen zur Definition von Informationskompetenz, zu Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz im Rahmen des bibliothekarischen Arbeitsalltags, zur Gewichtung der von Bibliothekaren für die Durchführung von Schulungen benötigten Kompetenzen und ihre Aneignung, zur Aus- und zur Fortbildung von Bibliothekaren für die Vermittlung von Informationskompetenz vor. Die empirischen Daten aus den USA, Kanada, Großbritannien, Australien und Deutschland stellen Ansichten, Meinungen, Realitäten und Bedürfnisse aus Sicht der Bibliothekare, Hochschullehrenden oder Studierenden, Bibliotheken, Hochschulen oder bibliothekarischen Ausbildungseinrichtungen dar.

Die im Literaturstudium gewonnenen Erkenntnisse aus den Kapiteln 1 bis 3 bilden die Grundlage für die im Kapitel 4 vorgestellte Befragung. Sie erfasst den Standpunkt der Bibliothekare zum Konzept Informationskompetenz und die mit ihm assoziierten Inhalte, die Vermittlung von Informationskompetenz, die Verteilung der Verantwortlichkeit und die Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden im Berufsalltag. Die Befragten gewichten Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz, geben Auskunft über die Aneignung der Kompetenzen allgemein, in der Ausbildung und in der Fortbildung. Sie beantworteten Fragen zu Themenwünschen für die Fort- und Ausbildung, zu Aktivitäten im Erfahrungsaustausch und zum Studium von Fachliteratur. Im ersten Teil werden die Konzeption und Durchführung, im zweiten Teil die Ergebnisse der Befragung erläutert.

Kapitel 5 fasst die im Literaturstudium und in der empirischen Untersuchung belegten Aussagen für Bibliothekare und Bibliotheken zusammen und diskutiert diese vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen und Entwicklungen in Deutschland. Darüber hinaus werden Möglichkeiten und Strukturen aus den USA, Großbritannien und Australien hinsichtlich ihrer Potenziale für die deutschen Rahmenbedingungen betrachtet.

Kapitel 6 zieht Schlussfolgerungen und zeigt Handlungsansätze für Berufsverbände, Bibliotheken und Bibliothekare für die Entwicklung und Verbesserung der Aktivitäten im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz auf.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht die Frage, ob Bibliothekare das in den Definitionen und Dokumenten liegende theoretische Potenzial des Konzepts Informationskompetenz in der Praxis ausschöpfen (können) und dafür optimal vorbereitet sind. Die Arbeit will dazu beitragen, den Bibliothekaren Informationen zum Gesamtbild und Stand der Entwicklung in Deutschland einerseits und ihren Möglichkeiten andererseits zu geben. Einheitliche Definitionen, bedarfsgerechte Schulungsformen und Integrationsansätze, klare Zuständigkeiten und die gute Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden fördern die praktische Umsetzung. Auf der Grundlage eines eindeutigen Anforderungsprofils, einer Bestandsaufnahme der Art und Weise der Aneignung der Kompetenzen und einer Auflistung der Wünsche bezüglich der Aus- und Fortbildung können Berufsverbände, Aus- und Fortbildungsanbieter gezielt mit Veranstaltungen auf die Bedürfnisse der Bibliothekare eingehen, um sie auf die quantitativ und auch qualitativ steigende Nachfrage vorzubereiten.

Im Folgenden wird zur Verbesserung der Lesbarkeit bei den Begriffen Bibliothekar, Mitarbeiter, Student u. ä. ausschließlich die männliche Form gebraucht. Darüber hinaus werden die Begriffe Bibliotheksmitarbeiter, Bibliothekare und Mitarbeiter gleichrangig verwendet. Der Begriff Ausbildung schließt, wenn nicht ausdrücklich anders im Kontext erwähnt, das Studium mit ein. Zitate werden im Original wiedergegeben, so dass orthographische Besonderheiten aus dem amerikanischen, britischen und australischen Englisch auftreten können.

1 Informationskompetenz – Theorie und Praxis

Die weltweit verfügbare, schnell wachsende Informationsmenge stellt Bibliotheken und Bibliothekare seit Jahrzehnten nicht nur bei der Erschließung, sondern auch bei der Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit Informationen vor vielfältige Herausforderungen. Seit den 1970er Jahren gewann der Vermittlungsaspekt als Aufgaben- und Tätigkeitsfeld der Hochschulbibliotheken stetig an Bedeutung. So sind die Aufmerksamkeit und das Bewusstsein für die Durchführung von Schulungen für Bibliotheksbenutzer ständig gestiegen und es haben sich diverse Begriffe, Definitionen, Modelle, Standards, Schulungsformen und Programme etabliert.

Kapitel 1 gibt einen Einblick in die Rahmenbedingungen, die Bibliothekare für die Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken vorfinden. Zuerst werden die Bedingungen und Strukturen vorgestellt, die Berufsverbände und Arbeitsgruppen auf nationalen Ebenen geschaffen haben. Als zweites stehen die mit dem Begriff Informationskompetenz assoziierten Inhalte im Mittelpunkt. Als drittes werden die Integration von Informationskompetenz in die Lehrveranstaltungen und die Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden als entscheidende Faktoren für ein erfolgreiches Schulungsprogramm beschrieben. Die Dokumente, Richtlinien und Erfahrungsberichte geben einen Überblick über das angestrebte Ziel und die praktische Umsetzung.

Im ersten Teil dieses Kapitels werden zunächst Entwicklungen und Aktivitäten aus den USA, Großbritannien und Australien dargestellt, welche die Vorreiterrolle der drei Länder auf dem Gebiet der Vermittlung von Informationskompetenz begründen. Die Berufsverbände haben hier die Entwicklungen maßgeblich beeinflusst. Anschließend werden Initiativen von Personen und Arbeitsgruppen in Deutschland vorgestellt. In ihren Entwicklungen haben sie wesentliche Impulse aus den USA aufgenommen, übernommen und angepasst.

Im zweiten Teil wird der Begriff Informationskompetenz definiert und gegen andere in der Literatur verwendete Konzepte abgegrenzt. Anschließend werden Modelle zur Darstellung und Erklärung des mit Informationskompetenz verbundenen Prozesses erläutert. Die Grundlagen für die Lernzielplanung der Schulungsveranstaltungen und -programme bilden jedoch die Standards, die danach detailliert dargestellt werden.

Der dritte Teil des ersten Kapitels betrachtet die an Hochschulbibliotheken stattfindende Vermittlung von Informationskompetenz. Unterschiedliche Elemente tragen zur Etablierung von Schulungsprogrammen bei. Die Integration der Schulungsveranstaltungen in das Studium bzw. den Studienalltag der Studierenden und die Zusammenarbeit von Bibliothekaren mit den Lehrenden der Fakultäten und Institute werden an dieser Stelle näher vorgestellt und erfolgskritische Faktoren herausgearbeitet.

1.1 Richtungsweisende Entwicklungen seit den 1970er Jahren

Benutzerschulungen haben ihren Ursprung im Auskunftsdienst der Bibliotheken und dessen unterschiedlicher Wahrnehmung: Beim liberalen (*informational*) Ansatz erhält der Nutzer die Information direkt. Der moderate (*situational*) Ansatz sieht vor, dass der Auskunftsbibliothekar abhängig von der Situation die Information direkt bereit stellt oder den Weg dorthin weist. Das konservative (*instructional*) Modell geht davon aus, dass der Auskunftsbibliothekar dem Nutzer den Weg zeigt, damit dieser sich in Zukunft selbstständig helfen kann.⁸

Entwicklungen und Aktivitäten in den USA, Großbritannien und Australien im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz weisen die Richtung für die Arbeit von Bibliothekaren weltweit. Ausgehend von den Aktivitäten in den 1970er Jahren werden zuerst wichtige und trendweisende Entwicklungen und Veröffentlichungen aus diesen drei Ländern dargestellt. Die Darstellung orientiert sich an der Gründung von Arbeitsgruppen und an bedeutenden Publikationen. Anschließend wird die Entwicklung von der Benutzerschulung zur Vermittlung von Informationskompetenz in Deutschland seit den 1970er Jahren unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklungen seit dem Jahr 2000 ausführlich beschrieben.

1.1.1 Entwicklungen in den USA, Großbritannien und Australien

Seit den 1970er Jahren sind unzählige Publikationen zur Theorie und Praxis von Benutzerschulungen und zur Informationskompetenzvermittlung erschienen. In den USA und in Großbritannien haben die bibliothekarischen Berufsverbände, in Australien einzelne Universitätsbibliotheken und Personen eine bedeutende Rolle in der Entwicklung gespielt.

1.1.1.1 Entwicklungen in den USA

In Nordamerika begann der Tätigkeitsbereich Schulungen mit der Gründung des *ACRL Committee on Bibliographic Instruction* (1971) verstärkt Aufmerksamkeit zu gewinnen. Das Komitee untersuchte die Möglichkeit, eine zentrale Informationsstelle für Schulungsprogramme aufzubauen. Es ermittelte Methoden zur Evaluierung von Programmen und Materialien und stellte Herausforderungen und Probleme von Schulungsprogrammen zusammen. Im Jahr 1973 zur *ACRL Bibliographic Instruction Task Force* hochgestuft, arbeitete die Gruppe an der Formulierung und Entwicklung von Lernzielen und Standards und gestaltete Vortragsprogramme auf den Konferenzen der *American Library Association* (ALA). 1977 wurde sie zur *Bibliographic Instruction Section* (BIS) erhoben und stellte bereits zwei Jahre später die drittgrößte Sektion innerhalb der ACRL dar.⁹ Später wurden das *National Forum on Information Literacy* (NFIL) (1989)¹⁰ und das *National*

⁸ Vgl. (Tucker, 1980, S. 19–20).

⁹ Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section, 2005, S. 1–2).

¹⁰ Vgl. (National Forum on Information Literacy, 2008). Inzwischen umfasst das *National Forum on Information Literacy* mehr als 90 Organisationen und Verbände.

Information Literacy Institute (1997)¹¹ gegründet, die *ACRL Bibliographic Instruction Section* in *ACRL Instruction Section* umbenannt (1995).¹² Im Jahr 2000 gründete der ACRL-Vorstand das *Information Literacy Advisory Committee* (ILAC), das seitdem die Tätigkeiten aller Sektionen und Institute auf dem Gebiet der Vermittlung von Informationskompetenz strategisch koordiniert.¹³

Bereits Ende der 1970er Jahre standen die Bibliotheken vor der Herausforderung, ihre unterschiedlichen Aktivitäten unter einem Konzept zusammenzufassen und nach außen zu vertreten: „We need to begin reaching beyond the library field and to start thinking in broader terms than individual programs and develop a philosophy and a concept that will be acceptable to our clientele and colleagues.“¹⁴ In den 1980er Jahren stieg die Nachfrage für die Durchführung von Schulungen. Das vervielfachte elektronische Angebot an Datenbanken und Katalogen vereinfachte den Zugriff und erhöhte die verfügbare Anzahl der Informationsquellen. Schulungsprogramme wurden öfter als obligatorische Bestandteile in das Curriculum aufgenommen, Computer häufiger als lehr- und lernunterstützende Technologien eingesetzt. Ein- und Ausgangstests überprüften das Kompetenzniveau der Studierenden.¹⁵

In den 1970er Jahren erschienen erste Veröffentlichungen und Kongressberichte zum Stand der Etablierung von Benutzerschulungen in den US-amerikanischen Hochschulbibliotheken.¹⁶ Die ersten *Guidelines for bibliographic instruction* wurden 1977 veröffentlicht.¹⁷ 1979 wurden das *Model statement of objectives for academic library instruction*¹⁸ und das *Bibliographic instruction handbook*¹⁹ publiziert. 1980 verabschiedete das *ACRL BIS Research Committee* die *Research agenda for bibliographic instruction*, deren Schwerpunkte die Bedarfsermittlung, die Auswahl geeigneter Schulungskonzepte und die Bewertung der Effektivität von Schulungsprogrammen bildeten.²⁰ In den folgenden Jahren erschienen viele Ratgeber zur Theorie und Praxis der Gestaltung von Schulungsprogrammen und -veranstaltungen.²¹ Die *ACRL Bibliographic Instruction Section* gab das Handbuch *Evaluating bibliographic instruction*²² und eine überarbeitete Version des *Model statement of objectives for academic bibliographic instruction*²³ heraus.

Konferenzen und Publikationen der 1980er Jahre zeigten wegweisende Empfehlungen und Trends auf. Die

¹¹ Das *National Information Literacy Institute* heißt heute *Institute for Information Literacy*.

¹² Vgl. (Rader, 1999, S. 221).

¹³ Vgl. (Williams et al., 2002, S. 9).

¹⁴ (Lockwood, 1979, S. VIII).

¹⁵ Vgl. (Rader, 1984, S. 63–78).

¹⁶ Siehe hierzu die Zusammenstellung trendweisender Veröffentlichungen bei (Rader, 2002a, S. 243–255). Erste wichtige Publikationen waren: (Kirk, 1973); (Lubans, 1974); (Lubans, 1978); Kongressberichte: (Beeler, 1975); (Kirkendall, 1980).

¹⁷ Vgl. (American College and Research Libraries/Bibliographic Instruction Task Force, 1977).

¹⁸ Vgl. (Arp, 1987, S. 256).

¹⁹ Vgl. (American College and Research Libraries/Bibliographic Instruction Section/Policy and Planning Committee, 1979).

²⁰ Vgl. (American College and Research Libraries/Bibliographic Instruction Section/Research Committee, 1980).

²¹ Siehe dazu z. B. (Beaubien et al., 1982); (Oberman et al., 1982); (Tuckett et al., 1984); (Mellon, 1987).

²² Vgl. (American College and Research Libraries/Bibliographic Instruction Section, 1983).

²³ Vgl. (Arp, 1987, S. 257–260).

Expertengruppe der BIS-Vorkonferenz *Premises, problems, promises: views and approaches to bibliographic instruction* empfahl 1981, dass Informationskompetenz stärker in das Tätigkeitsprofil des bibliothekarischen Berufsbildes aufzunehmen und der Bibliothekar enger in die Hochschule einzubinden sei. Fähigkeiten, Konzepte und Technologien seien durch Schulungsprogramme zusammenzuführen und Forschungsergebnisse und Erfahrungsberichte für die Praxis anzupassen und zu verbessern. Für die Ausbildung wurde die Erstellung eines Rahmenlehrplans für Tätigkeiten im Benutzerschulungsbereich angeregt.²⁴ Das 1987 durchgeführte Symposium *Libraries and the search for academic excellence* schloss mit den Empfehlungen, Lernmöglichkeiten in die Studienpläne zu integrieren und bei der Erarbeitung der Inhalte und Konzepte mit Hochschullehrenden zusammenzuarbeiten.²⁵ Darüber hinaus wird die Bedeutungen von Schulungen für die Zukunft herausgestellt: „User education for the future must be considered as important as the cataloging or checking out of materials. Only educated users will be able to make libraries work for them. Librarians who do not educate their patrons are doomed to do their work for them [...]“²⁶ Für die Neuausrichtung der Schulungen forderten Breivik und Gee 1989 in ihrem Buch *Information literacy* eine neue Lernkultur, die auf einem umfassenden Verständnis der Informationsexplosion und einer Neudefinition des Begriffs *Literacy* basiert. Letztere schloss auch die Fähigkeiten ein, mit Informationen umzugehen.²⁷ Ebenfalls 1989 empfahl der *Think Tank II*, Benutzerschulungen mit Informationskompetenz zu verbinden, um Fragestellungen ansprechen zu können, die über die Benutzung von Bibliotheken hinausgingen. Gleichzeitig sollte der Bildungsauftrag der Bibliotheken gestärkt werden.²⁸

Eine Zäsur in den Entwicklungen stellte der 1989 vom *ALA Presidential Committee on Information Literacy* verabschiedete Schlussbericht zur Situation der Vermittlung von Informationskompetenz und der Schulungsprogramme an Bibliotheken in den USA dar. Das Komitee betonte die Bedeutung, die Informationen im Alltags- und Berufsleben einnehmen. Informationskompetenz wurde als grundlegende Fähigkeit für das Treffen von Entscheidungen, für die Wahrnehmung der Wahlfreiheit, für die Teilnahme am politischen Leben und für das lebenslange Lernen gesehen. Der Bericht empfahl, dass der Zugang zu Informationen, deren Organisation und Bedeutung im Berufs- und Privatleben überdacht werden. Er regte die Gründung einer Koalition für die Förderung von Informationskompetenz zwischen der ALA und anderen nationalen Verbänden sowie die Unterstützung von Forschungs- und Musterprojekten zum Thema an. Darüber hinaus forderte der Bericht, an Bildungseinrichtungen eine positive Einstellung und ein lernförderliches Klima für die Vermittlung von Informationskompetenz zu schaffen und diese in Ausbildung und Leistungsbewertung der

²⁴ Vgl. (American College and Research Libraries/Bibliographic Instruction Section/Think Tank, 1981, S. 394–398). Die zwei Handlungsbereiche stellten die Kommunikation mit Kollegen, Hochschulen und bibliothekarischen Ausbildungsstätten über die Bedeutung von Schulungen und die Etablierung des Tätigkeitsbereichs durch Forschungsprojekte, Publikationen und eine unterstützende Pädagogik dar.

²⁵ (Breivik, 1988, S. 187–188).

²⁶ (Kenney, 1987, S. 196).

²⁷ Vgl. (Breivik et al., 1989, S. 2–26, 47). Breivik und Gee stellten erstmals den direkten Zusammenhang zwischen der Vermittlung von Informationskompetenz und einer qualitativ hochwertigen Ausbildung her. Sie betrachteten die Zukunft des Hochschulstudiums unter dem Aspekt der Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden, der Neuausrichtung der Schulungen und der damit einhergehenden Steigerung der Effektivität von Lehre und Studium.

²⁸ Vgl. (Baker et al., 1992, S. XVI, 158–174). Der *Think Tank* diskutierte 1989 den Stand der Benutzerschulung angesichts der Entwicklungen im Bereich der Informationstechnologien.

Lehrenden einzubeziehen.²⁹

In den 1990er Jahren wurde der Vermittlung von Informationskompetenz daraufhin noch einmal vermehrt Beachtung geschenkt (vgl. Abb. 1-1). Bibliothekare bewerteten ihre Rolle im Lernprozess und in der Vermittlung von Informationskompetenz neu.³⁰ Die Ausweitung und Ausdifferenzierung der Begriffe und Definitionen, die Entwicklung neuer Lehrkonzepte, die Erarbeitung effektiver Evaluationsmethoden und die Aus- und Weiterbildung der Bibliotheksmitarbeiter rückten in den Vordergrund. Bibliothekare standen weiterhin den Herausforderungen gegenüber, mehr Einfluss auf die Lehrpläne der Studiengänge auszuüben und organisatorische Strukturen zu schaffen. Sie sahen weiteren Handlungsbedarf, um Evaluationskriterien für Schulungsprogramme und Kompetenzniveaus zu standardisieren, innovative Projekte zu fördern, die Zusammenarbeit mit Lehrenden zu verbessern und die Etablierung der Bibliothekare als „experts in information training and teaching“ zu unterstützen.³¹

Barbara Ford stellte ihre ALA-Präsidentschaft 1990-1991 unter das Thema Informationskompetenz.³² Neue Ratgeber zur Gestaltung von Schulungsprogrammen und -veranstaltungen³³ und die von der ACRL überarbeiteten *Guidelines for instruction programs in academic libraries*³⁴ erschienen. Über Funktionen und Inhalte einzelner Werkzeuge und Informationsmittel hinaus wurden nun Konzepte vermittelt.³⁵ Durch gezielte Evaluierungen trieben Bibliotheken die Weiterentwicklung ihrer Schulungsprogramme voran.³⁶ Als erster Autor stellte Hardesty 1993 Einstellungen und Meinungen der Studierenden, der Hochschulverwaltung und der Hochschullehrenden zu Benutzerschulungen zusammen.³⁷ 1998 wurden Arbeitsgruppen für die Revision der *Model statement of objectives* und für die Bewertung der Notwendigkeit einer Kompetenzliste für die Durchführung von Schulungen gegründet.³⁸ Rockman betonte 1999 ebenfalls explizit die Bedeutung von Schulungen für die effektive Nutzung angebotener Endnutzerdienste, so dass die Nutzer wissen, dass „[...] instantly accessible data does not translate into credible, reliable, accurate, or authoritative information.“³⁹

Ende der 1990er Jahre wurden die ersten zurückblickenden Betrachtungen veröffentlicht. Rader stellte eine Bibliographie mit den wichtigsten Dokumenten der letzten dreißig Jahre zusammen.⁴⁰ Breivik hob die gesammelte Erfahrung hervor, dass Informationskompetenz nicht von Bibliothekaren allein gelehrt werden

²⁹ Vgl. (American Library Association/Presidential Committee on Information Literacy, 1989, S. 11–12). Lebenslanges Lernen wird mit dem wirtschaftlichen Erfolg und dem hohen Lebensstand in Verbindung gebracht.

³⁰ Vgl. (Behrens, 1994, S. 317).

³¹ Vgl. (Rader et al., 1992, S. 123) und (Rader, 1996, S. 75).

³² Vgl. (Ridgeway, 1990, S. 645).

³³ Siehe dazu z. B. (Brottman et al., 1990); (Breivik et al., 1994); (Breivik et al., 1994); (Breivik, 1998).

³⁴ Vgl. (American College and Research Libraries, 1997).

³⁵ Vgl. (McCartin et al., 2001, S. 3).

³⁶ Vgl. (Nolan, 1991); (Shonrock, 1996).

³⁷ Vgl. (Hardesty, 1993).

³⁸ Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section, 2005, S. 7–10).

³⁹ (Rockman, 1999, S. 256).

⁴⁰ Vgl. (Rader, 1999) und (Rader, 2002a).

kann.⁴¹ 1998 fasste die ALA die Entwicklungen, die seit dem *Final Report* des *ALA Presidential Committee on Information Literacy* von 1989 stattfanden, in einem Fortschrittsbericht zusammen: Die Definition von

1971	Gründung des <i>ACRL Committee on Bibliographic Instruction</i>
1973	Umwandlung in die <i>ACRL Bibliographic Instruction Task Force</i>
1977	<i>ACRL BI Task Force: Guidelines for bibliographic instruction</i>
1977	Umwandlung in die <i>ACRL Bibliographic Instruction Section</i>
1979	<i>ACRL BIS: Model statement of objectives and guidelines for bibliographic instruction</i>
1979	<i>ACRL BIS: Bibliographic instruction handbook</i>
1980	<i>ACRL BIS Research Committee: Research agenda for bibliographic instruction</i>
1981	<i>ACRL BIS-Preconference: Premises, problems, promises</i>
1983	<i>ACRL BIS: Evaluating bibliographic instruction</i>
1987	<i>ACRL BIS: Model statement of objectives for academic bibliographic instruction</i>
1987	Symposium <i>Libraries and the search for academic excellence</i>
1989	Breivik/Gee: <i>Information literacy: revolution in the library</i>
1989	<i>ALA Presidential Committee on Information Literacy: Final report</i>
1989	Gründung des <i>National Forum on Information Literacy (NFIL)</i>
1990	Umbenennung der <i>ACRL Bibliographic Instruction Section</i> in <i>ACRL Information Literacy Section</i>
1990	Informationskompetenz – Thema der ALA-Präsidentschaft von Barbara Ford
1995	Umbenennung der <i>ACRL Bibliographic Instruction Section</i> in <i>ACRL Instruction Section</i>
1997	Gründung des <i>National Information Literacy Institute (Institute for Information Literacy)</i>
1997	<i>ACRL: Guidelines for instruction programs in academic libraries</i>
1998	<i>ALA/ACRL: A progress report on information literacy</i>
2000	Gründung des <i>Information Literacy Advisory Committee (ILAC)</i>
2000	<i>ACRL: Information literacy competency standards for higher education</i>
2001	<i>ACRL: Objectives for information literacy instruction: a model statement for academic librarians</i>
2003	<i>ACRL: Research agenda for library instruction and information literacy</i>
2003	<i>ACRL: Guidelines for instruction programs in academic libraries</i>
2003	<i>ACRL: Best Practice Initiative</i>
2007	<i>ACRL: Standards for proficiencies for instruction librarians and coordinators</i>
2007	<i>ACRL: Analysis of instructional environments</i>

Abb. 1-1. Geschichte der Informationskompetenz in den USA (Auswahl)

Informationskompetenz wurde erweitert und ergänzt. Die Werbung um die Unterstützung durch Akkreditierungsagenturen blieben genauso wie die Integration von Informationskompetenz in die Ausbildung und Leistungsbeurteilung der Lehrenden und Bibliothekare als Empfehlungen bestehen. Hinzugefügt wurde der

⁴¹ Vgl. (Breivik, 1999, S. 272–274). Tiefel geht mit seinen Anmerkungen darüber hinaus und fasst die Herausforderungen für die Verbesserung von bibliothekarischen Schulungstätigkeiten zusammen. Er ist der Meinung, dass Bibliothekare nicht nur effektivere Wege finden müssen, die Studierenden zu schulen, sondern auch deren Bedürfnisse erkennen und ein Konzept für die Vermittlung und den Transfer der Kenntnisse über die einmalige Schulung hinaus erarbeiten. Bibliothekare sollten häufiger interaktive Methoden anwenden, Schulungen zum geeigneten Zeitpunkt anbieten, Wiederholungen vermeiden und gedruckte und elektronische Medien in die Schulungen integrieren. Vgl. (Tiefel, 1995, S. 63).

Auflistung ein Bezug zur Wirtschaft, der die Vorteile informationskompetenter Arbeitnehmer herausstellte. Der Bericht regte weiterhin an, die Zahl der Forschungsprojekte zu steigern und vorbildliche Praxislösungen stärker zu fördern.⁴²

Die Entwicklungen der ersten Jahre des neuen Jahrtausends legten ihre Schwerpunkte auf die Ausformulierung von Standards und Richtlinien und die Spezifizierung der Definition von Informationskompetenz in Form von Lernzielen. Weitere Diskussionen gab es über die Themen Plagiate und Urheberrecht, den Einfluss der Informationstechnologien auf das Lehren und Lernen, das Aufkommen neuer Lehrmethoden und -technologien und die Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden.⁴³ Die ACRL konzentrierte ihre Aktivitäten in diesem Zeitraum auf die Institutionalisierung, Strukturierung und Standardisierung der Tätigkeiten zur Vermittlung von Informationskompetenz. Sie publizierte in den folgenden Jahren eine Reihe von Richtlinien und Handreichungen, unter anderem die *Information literacy competency standards for higher education*⁴⁴, die überarbeitete Version der *Objectives for information literacy instruction*⁴⁵, die revidierten *Guidelines for instruction programs in academic libraries*⁴⁶ und eine Richtlinie zur vorbildlichen Gestaltung von Schulungsprogrammen.⁴⁷ Die *Analysis of instructional environments* bildete eine Richtlinie zur Bewertung und Analyse von Schulungsprogrammen.⁴⁸ Mit den *Standards for proficiencies for instruction librarians and coordinators* erarbeitete die ACRL 2007 eine Liste von Kompetenzen, die Bibliothekare für die Durchführung von Schulungen besitzen sollen.⁴⁹

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass in den USA der Berufsverband ACRL eine führende und wegweisende Rolle in der Weiterentwicklung der Aktivitäten im Bereich der Informationskompetenz einnimmt (vgl. Abb. 1-1). Dabei wird immer wieder auch die zentrale, zukunftsorientierte Rolle betont, die den Bibliotheken durch die Übernahme der Vermittlung von Informationskompetenz zukommt: „Academic and research libraries will continue to be central to universities if they offer up-do-date information environments and efficient access to any kind of information, address user needs and take leadership role in terms of training the university community in efficient and effective information handling.“⁵⁰

⁴² Vgl. (American College and Research Libraries, 1998, S. 7–8).

⁴³ Vgl. (Arp et al., 2002, S. 125). Siehe hierzu auch die Ratgeberliteratur: (Deese-Roberts et al., 2000); (Raspa et al., 2000b); (Grassian et al., 2001).

⁴⁴ Vgl. (American College and Research Libraries, 2000). Im Jahr 2007 wurde die *Information Literacy Competency Standards in Higher Education Review Task Force* gegründet, die die Standards überarbeiten und Änderungen vorschlagen soll. Vgl. (Orphan, 2007, S. 344).

⁴⁵ Vgl. (American College and Research Libraries, 2001b, S. 416–418). Siehe auch Kap. 1.2.3.1.

⁴⁶ Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section/Policy Committee, 2003).

⁴⁷ Vgl. (American College and Research Libraries/Institute for Information Literacy, 2003).

⁴⁸ Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section, 2005, S. 10–13) und (American College and Research Libraries/Instruction Section/Analysis of Instructional Environments Task Force, 2007).

⁴⁹ Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section, 2005, S. 10–13) und (American College and Research Libraries/Instruction Section/Proficiencies for Instruction Librarians Task Force, 2007).

⁵⁰ (Rader, 2005, S. 23).

1.1.1.2 Entwicklungen in Großbritannien

In Großbritannien⁵¹ förderte die *British Library* seit den 1970er Jahren Untersuchungen zur Existenz von Schulungen zur Vermittlung von *Information Skills* und ihrer Integration in die Studienpläne.⁵² In den 1990er Jahren veröffentlichte die britische Regierung eine Reihe von Berichten, die die Notwendigkeit der Vermittlung von Fähigkeiten, welche den Studierenden die Teilnahme am politischen und beruflichen Leben erlaubt, hervorhoben.⁵³ Die Dokumente betonten jedoch sehr stark die technologischen Fähigkeiten, während sie Informationskompetenz-Aspekte nicht erwähnten.

Diese Beobachtung führte zur Gründung der *SCONUL Information Skills Task Force*, die sich 2005 als *SCONUL Working Group on Information Literacy* etablierte. Die Arbeitsgruppe sollte den Begriff *Information Skills* definieren, die Bedeutung von Informationskompetenz für die Studierenden bekannt machen, die Breite der Aktivitäten auf diesem Gebiet ermitteln und vorbildliche und innovative Entwicklungen herausstellen. Darüber hinaus beschäftigte sie sich mit der Entwicklung von Leistungsindikatoren und der Ermittlung fachspezifischer Aspekte von Informationskompetenz.⁵⁴ Ein Ergebnis bildete das 1999 veröffentlichte Positionspapier zur Vermittlung von Informationskompetenz an britischen Hochschulen, das Informationskompetenz mit Hilfe des *Seven pillars model of information literacy* definierte. Die Tätigkeiten und Schulungsprogramme britischer Universitätsbibliotheken wurden zusammengefasst und ihre erfolgskritischen Komponenten hervorgehoben. Das Positionspapier forderte aber auch ein aktiveres Engagement der Bibliotheken.⁵⁵ Ergänzend wurde 2004 das Dokument *Learning outcomes and information literacy* veröffentlicht, welches Beispiele von Lernzielen zur Informationskompetenz und ihrer praktischen Umsetzung in einzelnen Bibliotheken vorstellte.⁵⁶

Sheila Corrall forcierte während ihrer CILIP-Präsidentschaft 2002 Entwicklungen auf dem Gebiet der Informationskompetenzvermittlung. So nahm CILIP den Begriff *Information Literacy* 2002 in seine Satzung auf⁵⁷, verabschiedete 2004 eine Definition (vgl. Kap. 1.2.1.1) und gründete die *CILIP Information Literacy Group* als Teil der *CILIP Community Service Group*.⁵⁸ Corrall schlug vor, dass die Arbeitsgruppe nicht nur als Diskussionsforum dient, sondern auch grundlegende Fähigkeiten für das Studium bzw. die Ausbildung der Bibliothekare in diesem Bereich definiert und den Erwerb von Kompetenzen zum Lehren unterstützt.⁵⁹

Neben SCONUL und CILIP förderten auch andere Organisationen die Entwicklung von Informationskompe-

⁵¹ Für eine Gesamtdarstellung siehe die Ausführungen bei (Lau, 2007, S. 113–119),

⁵² Siehe hierzu z. B. (Cowley, 1988); (Malley, 1988); (Markless et al., 1992); (Corrall, 2000).

⁵³ Beispielsweise listet der Dearing-Bericht Kommunikationsfähigkeiten, rechnerische Fähigkeiten, Fähigkeiten zur Benutzung von Informationstechnologien und zum Lernen auf. Vgl. (National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997).

⁵⁴ Vgl. (Johnson, 2001, S. 252–253).

⁵⁵ Vgl. (Society of College, National and University Libraries, 1999).

⁵⁶ Vgl. (Society of College, National and University Libraries, 2004).

⁵⁷ Vgl. (Webber et al., 2003, S. 266).

⁵⁸ Vgl. (Chartered Institute of Library and Information Professionals/Information Literacy Group, 2005, S. 2).

⁵⁹ Vgl. (Corrall, 2003, S. 18).

tenz.⁶⁰ Das *Joint Information Systems Committee* (JISC) finanzierte 2001 das *Big Blue*-Projekt, in dem die *Manchester Metropolitan University Library* und die *Leeds University Library* den Stand und die Aktivitäten zur Vermittlung von Informationskompetenz im Hochschulbereich in Großbritannien zusammentrugen.⁶¹ Von 2002 bis 2004 führte die *Manchester Metropolitan University Library* das *InfoSkills*-Projekt durch, das die Vermittlung von Informationskompetenz standardisieren und neue Informationsmaterialien in die Kurse einbetten sollte.⁶² Der *Arts and Humanities Research Council* unterstützte das Projekt *UK academics' conceptions of, and pedagogy for, information literacy* (2002-2005). Das Forschungsteam untersuchte, welche Konzepte britische Hochschullehrende zur Informationskompetenz vertraten, wie diese sich zur bisherigen Forschung verhielten, wie die Hochschullehrenden das Konzept der Informationskompetenz in der Praxis vermittelten und welche Unterschiede in den Fachgebieten bestanden.⁶³ Das *i-skills*-Projekt, das 2006 bis 2007 von JISC getragen wurde, zeigte Hochschulmitarbeitern die Bedeutung von Informationskompetenz sowie Wege zur Verbesserung der eigenen Informationskompetenz auf.

1997	<i>National Committee of Inquiry into Higher Education: Higher education in the learning society (Dearing-Report)</i>
1998	Gründung der <i>SCONUL Information Skills Task Force</i>
1999	<i>SCONUL: Information skills in higher education (SCONUL position paper)</i>
2004	<i>SCONUL: Learning outcomes and information literacy</i>
2002	Informationskompetenz – Thema der CILIP-Präsidentin Sheila Corral
2004	Gründung der <i>CILIP CSG Information Literacy Group</i>
2005	Umbenennung der <i>SCONUL Information Skills Task Force</i> in <i>SCONUL Working Group on Information Literacy</i>

Abb. 1-2. Geschichte der Informationskompetenz in Großbritannien (Auswahl)

Insgesamt wurden die Entwicklungen in Großbritannien sehr stark von den Verbänden *SCONUL* und *CILIP* unterstützt und geprägt (vgl. Abb. 1-2). Der Fokus lag auf der Erfassung regionaler Initiativen und der starken Verbindung mit der Hochschullehre. Forschungsprojekte der letzten Jahre konzentrierten sich dabei auf die Ansichten und Einstellungen der Hochschullehrenden.

1.1.1.3 Entwicklungen in Australien

In Australien nahmen vor allem einzelne Universitätsbibliotheken und Personen eine größere Verantwortung wahr.⁶⁴ Ernest Roe erwähnte 1965 in einem Zeitschriftenartikel ausdrücklich, dass Bibliothekare die Aufgabe der Unterstützung und Schulung der Studierenden im Umgang mit Informationsmedien wahrnehmen kön-

⁶⁰ Für eine Übersicht zu geförderten Projekten siehe (Chartered Institute of Library and Information Professionals/Information Literacy Group, 2008).

⁶¹ Siehe den Projektbericht bei (Manchester Metropolitan University Library et al., 2002a).

⁶² Siehe die Webseiten des abgeschlossenen Projekts bei (Manchester Metropolitan University Library, 2004a).

⁶³ Siehe die Webseite des Projekts bei (Webber et al., 2005).

⁶⁴ Für eine umfangreiche Zusammenfassung der Ereignisse siehe (Bundy, 2003, S. 6–7); (Bundy, 2004, S. 45–48) und (Lau, 2007, S. 14–17).

nen.⁶⁵ In den 1970er Jahren wurde das Thema in den Schulbibliotheken, in den 1980er und 1990er Jahren in unterschiedlichen Berichten von Gremien und Regierungsorganen aufgenommen. Informationskompetenz wurde als Charakteristikum erfolgreicher Hochschulabsolventen hervorgehoben. Die australische Bibliothekswelt reagierte darauf mit verschiedenen Aktivitäten und legte innerhalb von zehn Jahren eine Grundlage für die Vermittlung von Informationskompetenz⁶⁶:

- Die erste von fünf nationalen Konferenzen zum Thema Informationskompetenz fand 1992 an der *University of South Australia* in Kooperation mit der *Australian Library and Information Association* (ALIA) statt.
- Bruce legte 1997 mit ihrem Buch *The seven faces of information literacy* einen theoretischen Ansatz zur Definition und zum Prozess von Informationskompetenz vor.⁶⁷
- Bibliothekare aus Australien und Neuseeland erarbeiteten auf dem *CAUL Information Literacy Standards workshop* an der *University of South Australia* im Jahr 2000 die erste Version der *Australian and New Zealand information literacy standards*.⁶⁸
- Die ALIA gab 2001 das *Statement on information literacy for all Australians* heraus. Informationskompetenz, deren Erwerb Bibliothekare förderten und unterstützten, galt als Mittel und Voraussetzung für gesellschaftliches Engagement, für soziale Integration, für den Erwerb von Fähigkeiten, für Innovation und Unternehmertegeist, für das Schaffen neuen Wissens, für das persönliche und berufliche Fortkommen und für das lebenslange Lernen.⁶⁹
- Ebenfalls als Ergebnis des *CAUL Information Literacy Standards*-Workshops an der *University of South Australia* im Jahr 2000 wurde 2001 der erste Runde Tisch zum Thema Informationskompetenz durchgeführt und das *Australian and New Zealand Institute for Information Literacy* (ANZIIL) gegründet.⁷⁰ ANZIIL sollte Informationskompetenz auf nationaler Ebene bewerben und fördern.⁷¹

In den darauffolgenden Jahren bauten die Bibliotheken und Verbände ihre Angebote und Strukturen aus (vgl. Abb. 1-3). Noch 2002 wurden die unzureichenden Rahmenbedingungen beschrieben: das mangelnde Bewusstsein für ein Konzept von Informationskompetenz, die unkoordinierten Initiativen auf nationaler Ebene, die unklaren Zuständigkeiten und das Fehlen von politischen und strategischen Rahmenpapieren.⁷² Im Jahr 2003 hatte die Mehrheit der australischen Universitäten Informationskompetenz in die Liste der von ihren Absolventen zu beherrschenden Kompetenzen aufgenommen. Im gleichen Jahr untersuchte das *Australian National Information Literacy Coalition Advocacy Project* die Möglichkeit, eine nationale Koalition aus Bildungs-, Regierungs- und Unternehmensorganisationen zu bilden. Der *Council of Australian University*

⁶⁵ Vgl. (Roe, 1965). Ernest Roe war Professor für Erziehungswissenschaften an der *University of Queensland*.

⁶⁶ Vgl. (Bundy, 2004, S. 45–48).

⁶⁷ Siehe (Bruce, 1997).

⁶⁸ Vgl. die aktualisierte Version der Standards bei (Bundy, 2004).

⁶⁹ Vgl. (Bundy, 2004, S. 4).

⁷⁰ Vgl. (Bundy, 2001, S. 15).

⁷¹ Vgl. (Doskatsch, 2002a, S. 113–116).

⁷² Vgl. (Bundy, 2002, S. 14–15).

Librarians (CAUL) veröffentlichte den von Ralph Catts entwickelten *Information skills survey for assessment of information literacy in higher education*, der die Bestimmung des bei den Studierenden vorhandenen Grades fachspezifischer Informationskompetenz ermöglichte. ALIA gab das *Information Literacy Forum advocacy kit* heraus, das Quellen und Informationen, Argumentationshilfen, Fakten, Richtlinien, Vorlagen, Handreichungen und Kontakte für die erfolgreiche Einführung von Schulungsprogrammen enthielt.⁷³ Aufbauend auf der amerikanischen Publikation zu Charakteristika erfolgreicher Schulungsprogramme stellte die *CAUL Information Literacy Working Group* das Faltblatt *Best practice characteristics for developing information literacy in Australian universities* zusammen.⁷⁴ 2004 wurde schließlich die zweite Auflage der Standards unter dem Titel *Australian and New Zealand information literacy framework: principles, standards and practice* von ANZIIL und CAUL herausgegeben, die auf Veränderungen und Entwicklungen der vergangenen Jahre einging. Das Dokument beschrieb konkrete Beispiele australischer Universitätsbibliotheken für die Integration von Schulungsprogrammen in das Curriculum und thematisierte auch die Fort- und Weiterbildung der Bibliothekare.⁷⁵

Die australischen Bibliotheken erarbeiteten sich mit Hilfe der Berufsverbände CAUL und ALIA einen Rahmen für die Vermittlung von Informationskompetenz. Bis heute beschäftigen sich australische Bibliotheken mit der Qualität der Programme, der Integration von Informationskompetenz in den Studienalltag und der Fortbildung der eigenen Mitarbeiter.⁷⁶

1992	(First) National Information Literacy Conference
1997	Bruce: <i>The seven faces of information literacy</i>
2000	CAUL: <i>Australian and New Zealand information literacy standards</i>
2001	ALIA: <i>Statement on information literacy for all</i>
2001	Gründung des <i>Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL)</i>
2003	CAUL: <i>Information skills survey for assessment of information literacy in higher education</i>
2003	ALIA: <i>Information Literacy Forum advocacy kit</i>
2003	Gründung der <i>CAUL Information Literacy Working Group</i>
2003	CAUL: <i>Best practice characteristics for developing information literacy in Australian universities</i>
2004	ANZIIL/CAUL: <i>Australian and New Zealand information literacy framework</i> (2. Aufl.)

Abb. 1-3. Geschichte der Informationskompetenz in Australien (Auswahl)

1.1.2 Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland

In den USA, Großbritannien und Australien wurde mit Hilfe der jeweiligen bibliothekarischen Berufsverbände ein strukturierter Rahmen für Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz geschaffen. Es sind Dokumente zu Definitionen, Standards, Evaluierungskriterien und erfolgreichen Programmen veröffentlicht

⁷³ Vgl. (Australian Library and Information Association, 2003).

⁷⁴ Vgl. (Council of Australian University Librarians/Information Literacy Working Group, 2004).

⁷⁵ Vgl. (Bundy, 2004).

⁷⁶ Siehe hierzu die Themen der *Lifelong Learning*-Konferenzen. Vgl. (Central Queensland University, 2008).

und aktiv verbreitet worden. In allen drei Ländern bilden die Weiterbildung der Bibliothekare, die effektive Bewertung und Leistungsmessung sowie die Integration und Institutionalisierung der Schulungsprogramme in die Curricula aktuelle Arbeitsschwerpunkte.

In Deutschland können verschiedene Entwicklungsphasen unterschieden werden. Zuerst werden Aktivitäten bis in die 1990er Jahre beschrieben, die unter anderem durch die Einführung neuer Informationstechnologien geprägt waren. Anschließend gehen die Ausführungen auf Fortschritte seit dem Jahr 2000 ein, als sich die bildungspolitischen Rahmenbedingungen änderten und sich Formen des strukturierten Austauschs von Erfahrungen bei der Vermittlung von Informationskompetenz zwischen den Bibliotheken bildeten.

1.1.2.1 1970er, 1980er und 1990er Jahre

Die aktuellen Entwicklungen nahmen ihren Ursprung in den 1970er Jahren. Sie waren durch Bildungsreformen, wachsende Studierendenzahlen, Spezialisierungen in den Wissenschaften und wachsende Informationsmengen gekennzeichnet und schlugen sich in den Bibliotheken in der Öffnung der Magazine und der Erweiterung der Lesebereiche wieder. Der *Bibliotheksplan '73* hob die Bedeutung der Bibliotheken im Rahmen ihrer Aufgabe der Bereitstellung, Erschließung und Vermittlung von Informationen für Bildung, Wissenschaft, Politik, Gesellschaft und Wirtschaft hervor. Er forderte von den Bibliotheken eine stärkere Service- und Benutzerorientierung.⁷⁷

Im Bereich der Nutzerschulung begann Bock 1972 die Diskussion mit der Einführung des Begriffs *Bibliotheksdidaktik*. Für den Erwerb von Kenntnissen zu Nutzungs- und Zugangsbedingungen sowie zu Rechercheinstrumenten und Katalogen schlug Bock die strukturierte Einführung in Bestände, Hilfsmittel und Einrichtungen in enger Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden vor.⁷⁸ Die Herausforderungen, die auch heute noch in weiten Teilen bestehen, zeigten sich 1972 in drei Punkten: in der Schaffung einer positiven Haltung der Hochschullehrenden gegenüber einer systematischen Literatur- und Bibliotheksbenutzung, in der Motivierung der Studierenden und in der Schaffung eines Selbstverständnisses der Bibliothekare, als Lehrende zu agieren.⁷⁹

Eine Studie der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) von 1980 unterstützte die Forderung nach einem systematischen und didaktisch-methodisch fundierten Ausbau der Benutzerschulungen in Bibliotheken in Anlehnung an Konzepte und Erfahrungen aus den USA und Großbritannien. Sauppe merkte an, dass Bibliotheken die Informationsflut und -überforderung und damit die Herausforderungen der Sammlung, Speicherung, Kodierung und Bereitstellung von Informationsmaterialien einerseits zwar bewusst wahrnahmen. Andererseits übersähen sie häufig den Vermittlungsaspekt dieser Situation, die eine Einführung des Nutzers in die komplexeren Strukturen erfordere.⁸⁰ Die Studie empfahl deshalb die Integration in die regulären Lehrveranstaltungen, eine Differenzierung des Schulungsangebots entsprechend der Informationsbedürfnisse und

⁷⁷ Vgl. (Deutsche Bibliothekskonferenz, 1973, S. 9).

⁷⁸ Siehe hierzu auch (Bock, 1979, S. 77).

⁷⁹ Vgl. (Bock, 1972, S. 302–308).

⁸⁰ Vgl. (Sauppe et al., 1980, S. 93).

dessen lernpsychologisch-basierte Stufung und Gestaltung. Außerdem betonte sie die Notwendigkeit der pädagogischen Qualifizierung des Schulungspersonals, des verstärkten Einsatzes aktivierender Lehrmethoden und neuer Unterrichtsmedien sowie der Evaluation von Schulungsprogrammen. Diese Vorschläge wurden jedoch aufgrund fehlender Personalkapazitäten, mangelnder pädagogischer Weiterbildungsangebote und der Ressourcenbindung durch die Einführung der elektronischen Datenverarbeitung in den Geschäftsgang nicht umgesetzt. Erst der wachsende Anteil elektronischer Informationsangebote und der Anstieg der Nutzerzahlen erforderte die erneute Ausweitung der Schulungsaktivitäten, um das Personal an den Auskunftstheken von sich ständig wiederholenden Fragen und zeitintensiven Einzeleinführungen zu entlasten.⁸¹

Das Bundesministerium für Forschung und Technologie (BMFT) veröffentlichte 1990 die Studie *Nutzung elektronischer Fachinformation an Hochschulen*. In dieser Gewiplan-Studie hieß es ausdrücklich, dass die Studierenden nicht nur in die sachgerechte Benutzung wissenschaftlicher Literatur, sondern auch in die Handhabung elektronischer Informationen eingeführt werden sollen.⁸² Die Grenzen der unstrukturierten Schulungsprogramme, die auf geringem personellen und organisatorischen Aufwand beruhten und vorrangig Wert auf eine kurzfristige Wirkung legten, waren jedoch schon bald erreicht. Benutzerschulungen richteten sich nicht nach den Bedürfnissen und Verhaltensweisen der Zielgruppen. Den Bibliothekaren fehlten didaktische und konzeptionelle Grundlagen, so dass die Schulungen im Aufbau und in der Organisation defizitär waren. Inhalte bestimmten sich häufiger dadurch, interne Organisationsprobleme der Bibliotheken zu erklären, als strukturierte Konzepte für die Informationssuche vorzustellen. Die Bibliotheken stellten fest, dass die Bereitstellung der Informationsquellen allein keine effektive Nutzung garantierte und durch das grundsätzlich hohe Qualifikationsniveau des bibliothekarischen Berufsfeldes das Potenzial für weitere Aktivitäten und Möglichkeiten zur Verfügung stand.⁸³

Der *Bibliotheksplan '93* nahm schließlich Benutzerschulungen explizit in das Dienstleistungsangebot von Bibliotheken auf. Er betonte, dass über schriftliche Benutzungshilfen hinaus eine Einweisung der Nutzer nicht nur in die Medienangebote und Dienstleistungen erforderlich ist, sondern – bedingt durch die technologischen Entwicklungen – auch eine Einführung in die Nutzung der technischen Geräte benötigt wird. Die Deckung des dadurch entstandenen höheren Schulungsbedarfes sah die Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände (BDB) als Tätigkeitsfeld der Bibliothekare an: „Hier sind die Bibliothekare gefordert, die Studierenden im Rahmen ihres Studiums mit den Informationsmöglichkeiten ihres Fachs bekannt zu machen.“⁸⁴ Der Deutsche Bibliotheksverband (DBV) weist 1993 in seiner Informationsschrift darüber hinaus auf die notwendige personelle Verstärkung im Auskunfts- und Beratungsdienst hin.⁸⁵ Rösch mahnte aufgrund des veränderten Informationsbedarfs und Informationsverhaltens ebenfalls einen höheren Stellenwert für die Informationsvermittlung innerhalb der bibliothekarischen Tätigkeiten an.⁸⁶

⁸¹ Vgl. (Sauppe et al., 1980, S. 213–216); (Homann, 1996, S. 595); (Homann, 2001b, S. 2–3).

⁸² Vgl. (Lankenau, 2002, S. 428).

⁸³ Vgl. (Schulz, 1993, S. 140–143, 147).

⁸⁴ (Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände, 1994, S. 41). Siehe auch (Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände, 1994, S. 10).

⁸⁵ Vgl. (Hering et al., 1993, S. 56).

⁸⁶ Vgl. (Rösch, 1998, S. 222).

Neben den gewachsenen Ansprüchen im Umgang mit der Technologie stieg der Schulungsbedarf der Nutzer auch aufgrund der unablässig veränderten Suchoberflächen und der notwendigen strukturierten und selektiven Behandlung der Suchergebnisse. Dadurch sank die Bedeutung des vorherrschenden pragmatisch-objektorientierten Ansatzes der Benutzerschulung zugunsten des funktional-benutzerbezogenen Ansatzes. Ersterer vermittelt vorrangig den Umgang mit einer spezifischen Informationsressource, letzterer Arbeitsabläufe und -strategien.⁸⁷ Das Konzept der Benutzerschulung selbst wurde wiederum immer häufiger durch den Ansatz der Vermittlung von Informationskompetenz ergänzt oder ersetzt.⁸⁸ Dabei stand das Vorgehen, das auf unkoordinierten einzelnen Initiativen und nicht auf einer systematischen Weiterentwicklung und Etablierung beruhte, wiederholt in der Kritik: Lankenau sah Handlungsbedarf bei der Verbesserung des Zugangs zu Informationsangeboten, der Entwicklung von Standards, der Ermittlung innovativer Konzepte, der systematischen Integration von Informationskompetenz in die Lehre, der Ausbildung von Bibliothekaren und Lehrenden und der Präsenz in der Hochschulpolitik.⁸⁹ Homann forderte, dass sich bibliothekarische Organisationen und Institutionen stärker engagieren und die Verbreitung von innovativen Ansätzen nachhaltiger unterstützen.⁹⁰ Raffelt verstand die Bibliothek der Zukunft als Lernzentrum, das die Studierenden bei der inhaltlichen Orientierung, der Auswahl der geeigneten Ressourcen, der Bewertung und der Weiterverarbeitung der Informationen unterstützt und in dem Bibliothekare eine „Filter- und Lotsenfunktion“ wahrnehmen.⁹¹

1.1.2.2 Seit dem Jahr 2000

Ab dem Jahr 2000 forcierten sich die Bemühungen durch die Publikation richtungsweisender Stellungnahmen und die Gründungen von Arbeitsgruppen.

Bildungspolitische Positionspapiere und Empfehlungen hoben die Bedeutung von Informationskompetenz hervor (vgl. Abb. 1-4):

- Im *Berufsbild 2000* wurde die Bestands- und Informationsvermittlung als ein Handlungsfeld der bibliothekarischen Arbeit genannt, die den Nutzern die gesuchten Informationen zugänglich machen soll.⁹²
- Der Wissenschaftsrat legte in seinen *Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland* die Integration der Schlüsselqualifikation Informationskompetenz, d. h. die „Fähigkeit zur methodischen Informationsgewinnung und -bewertung“, in das Studium und die Entwicklung eigener Lehrmodule fest.⁹³
- In den *Empfehlungen zur digitalen Informationsversorgung durch Hochschulbibliotheken* forderte der Wissenschaftsrat darüber hinaus, dass Bibliotheken in Kooperation mit anderen Hochschuleinrichtungen die Nutzer im Bereich der Informations- und Medienkompetenz qualifizieren und beraten. Dabei sollten

⁸⁷ Vgl. (Homann, 1996, S. 596–606); (Homann, 2001b, S. 2–3).

⁸⁸ Vgl. (Hapke, 2000, S. 821–823).

⁸⁹ Vgl. (Lankenau, 2001, S. 87–88).

⁹⁰ Vgl. (Homann, 2001b, S. 8).

⁹¹ Vgl. (Raffelt et al., 2002, S. 241–244). Huesmann sieht den Bibliothekar als „Navigator in der Informationsflut“. Vgl. (Huesmann, 1998, S. 96).

⁹² Vgl. (Krauß-Leichert, 2000, S. 20).

⁹³ (Wissenschaftsrat, 2000, S. 32).

unter anderem Navigations- und Recherchestrategien und die Nutzung unterschiedlicher Informationsquellen vermittelt werden.⁹⁴

- Das strategische Positionspapier *Informationen vernetzen – Wissen aktivieren* des BMBF bestimmte wissenschaftliche Informationen als Schlüsselressource für den Standort Deutschland. Die Studierenden sollten über die Informationsangebote der eigenen Hochschulbibliothek hinaus weitere Informationen kostenlos nutzen und den Umgang mit Informationen in studienintegrierten Lehrveranstaltungen erlernen können.⁹⁵ Die Förderpolitik des BMBF sah „die Integration der Vermittlung von Informationskompetenz als festen Bestandteil aller Ebenen der Aus-, Fort- und Weiterbildung“ vor.⁹⁶
- Das BMBF gab die Studie *Studieren mit elektronischen Fachinformationen* (SteFi-Studie) in Auftrag, die die Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Informationen im Hochschulstudium untersuchte.⁹⁷
- Das Projekt *Bibliothek 2007* sah den Mehrwert der Bibliotheken in ihrer „Hilfestellung bei der Steuerung der Informationsströme und der Wissensverarbeitung sowie der Kompetenzübertragung bei der Informationsrecherche“ und der Betreuung, die zu zielgerichteten Recherchestrategien und zur Auswahl qualitativer Informationen führt.⁹⁸

Darüber hinaus intensivierten auch die Bibliothekare selbst ihre Bemühungen und Aktivitäten für die Strukturierung, Professionalisierung und Etablierung ihrer Angebote (vgl. Abb. 1-4).

- Im November 1999 gründete sich die erste *Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz* (agIK), die das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer *Teaching Library* und den Austausch zu Fragen der Vermittlung von Informationskompetenz fördern, Informationen zu spezifischen Weiterbildungen verteilen und das Modell der Informationskompetenz zu einem Gesamtcurriculum weiterentwickeln wollte. Die Arbeitsgemeinschaft hatte im Jahr 2000 174 Teilnehmer, bevor sie einige Jahre später aufgelöst wurde.⁹⁹
- Im Jahr 2003 schloss der Verein Deutscher Bibliothekare (VDB) mit dem Deutschen Hochschulverband einen Vertrag. Informationskompetenz wurde als „wichtiger Standort- und Wettbewerbsfaktor für die deutschen Universitäten im 21. Jahrhundert“ bezeichnet. Lokale Initiativen und eine flächendeckende Umsetzung sollten gefördert werden. Die Vereinbarung beinhaltete, den Studierenden die Fähigkeiten im effektiven und effizienten Umgang mit den Dienstleistungen, den Beständen und dem elektronischen Informationsangebot der Bibliothek in Einführungs- und Aufbaukursen durch Kooperationen von Fachbereichen, Instituten, zentralen Einrichtungen und den Hochschulleitungen zu vermitteln.¹⁰⁰ Das Dokument bezog sich jedoch allein auf die Möglichkeiten der Bibliothek und ging nicht auf die Integration in die bestehenden Studienpläne und Strukturen ein.

⁹⁴ (Wissenschaftsrat, 2001, S. 36).

⁹⁵ Vgl. (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2002, S. 6–7).

⁹⁶ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2002, S. 8).

⁹⁷ Siehe hierzu (Klatt, 2001). Weitere Ausführungen in Kap. 3.1.3.

⁹⁸ Vgl. (Infas, 2002, S. 20–21). Das Projekt soll aufzuzeigen, wie Bibliotheken in Zukunft zu einer optimalen Infrastruktur für Bildung und Kultur beitragen können.

⁹⁹ Vgl. (Homann, 2000a, S. 978–979).

¹⁰⁰ Vgl. (Verein Deutscher Bibliothekare et al., 2003).

- Ebenfalls 2003 wurde das zweijährige *Projekt Informationskompetenz* von der Universität Konstanz und dem baden-württembergischen Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst initiiert. Für den Bereich Informationskompetenz sollte ein einheitliches Schulungsprogramm entwickelt werden. Dieses basierte auf der Festlegung von Standards und Lernzielen, der Erarbeitung eines fachübergreifenden Grundmoduls für die Präsenzlehre mit Ablaufplänen und Unterrichtsmaterialien und die Entwicklung ergänzender E-Learning-Module. Die Ergebnisse sollten von anderen Institutionen nachgenutzt werden können.¹⁰¹ Im Nachfolgeprojekt *Informationskompetenz II* wurden die Defizite fortgeschrittener Nutzer analysiert und geeignete Methoden zur Vermittlung von Informationskompetenz für diese Zielgruppen entwickelt.¹⁰²

Häufig wurde darauf hingewiesen, dass Bibliotheken aufgrund ihres Expertenwissens, ihres Medienbestands, ihrer Benutzerorientierung und ihrer Mitarbeitermotivation Schulungen in hohem Maße auf effektive und effiziente Weise durchführen könnten. Die Vermittlung von Informationskompetenz diene der „Bereicherung des bibliothekarischen Berufsbildes und als nachhaltige Stärkung der Leistungsfähigkeit der Bibliothek“ und erfordere eine neue Prioritätensetzung der Aufgaben.¹⁰³

Einen weiteren Aufschwung nahmen die bibliothekarischen Schulungsaktivitäten durch den Bologna-Prozess und die damit verbundene Umstrukturierung des Studiums. Bibliotheken waren über den Umfang, die Verfügbarkeit und die Qualität ihres Medienbestands sowie über die Bereitstellung von Arbeitsplätzen hinaus mit ihrem Angebot zur Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz von großer Bedeutung.¹⁰⁴ Lux und Sühl-Strohmenger kamen bereits 2004 zu dem Schluss, dass deutsche Hochschulbibliotheken die Benutzerschulung als Kernaufgabe etabliert hätten und in der Bachelor- und Master-Studienreform eine wichtige Rolle im Bereich des Informationsmanagements spielten. Der nächste Schritt sollte darauf aufbauen und den „Lernort Bibliothek konkret unter Berücksichtigung der strukturellen Rahmenbedingungen und mit Blick auf die verschiedenen Zielgruppen in der Hochschule, aber auch aus dem Nicht-Hochschulbereich“ ausgestalten.¹⁰⁵

Die gezielte Unterstützung von Entwicklungen und die Nutzung von Synergieeffekten, die hinsichtlich der steigenden Teilnehmer- und Veranstaltungszahlen und des damit verbundenen erhöhten Arbeitsaufwands benötigt wurden, ermöglichte erst der Aufbau von Kooperationen zwischen den Hochschulbibliotheken. Deutsche Bibliotheksverbände und -verbünde gründeten im Jahr 2002 die ersten Arbeitsgruppen. Im

¹⁰¹ Siehe (Bibliothek der Universität Konstanz, 2007).

¹⁰² Vgl. (Kohl-Frey, 2007a, S. 152).

¹⁰³ (Franke et al., 2004, S. 22).

¹⁰⁴ Vgl. (Cordes, 2007, S. 8). Sie hielt auf dem HIS-Workshop zum Bologna-Prozess und die Rolle der Bibliotheken den einführenden Vortrag. Simon-Ritz griff bereits 2005 die Phrase „von der Hol- zur Bring-Bibliothek“ auf. Zur „Bring-Bibliothek“ gehöre es, „dass sie sich aktiv darum bemüht, das Wissen um die Inhalte und – vor allem – das Wissen um den Umgang mit den Inhalten (Methodenwissen) an die Nutzer heranzutragen“ (Simon-Ritz, 2005, S. 16).

¹⁰⁵ (Lux et al., 2004, S. 113).

1972	Bock: Begriff Bibliotheksdidaktik
1980	DFG: Benutzerschulung in Bibliotheken
1990	BMFT: <i>Nutzung elektronischer Fachinformation an Hochschulen</i> (Gewiplan-Studie)
1994	BDB: <i>Bibliotheken '93</i>
1993	Schulz: Informationsdidaktik
1999	Gründung der agIK
2000	Hapke: Von der Benutzerschulung zur Vermittlung von Informationskompetenz
2000	WR: <i>Thesen zur zukünftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland</i>
2000	BDB: <i>Berufsbild 2000</i>
2001	WR: <i>Empfehlungen zur digitalen Informationsversorgung durch Hochschulbibliotheken</i>
2001	BMBF: SteFi-Studie
2002	BMBF: <i>Informationen vernetzen – Wissen aktivieren</i>
2002	Homann: Deutsche Übersetzung der ACRL-Standards
2002	Gründung der AGIK Nordrhein-Westfalen
2002	Gründung der AG Benutzerschulung beim Landesverband Thüringen im DBV
2003	VDB: Vertrag mit dem Deutschen Hochschulverband über eine Initiative zur Erlangung von Informationskompetenz an deutschen Universitäten
2003	AGIK Nordrhein-Westfalen: <i>Standards für die Vermittlung von Informationskompetenz</i>
2003	AG Benutzerschulung des Landesverbandes Thüringen im DBV: <i>Bibliothekspädagogik (Positionspapier)</i>
2003	Universität Konstanz: Beginn des Projekts Informationskompetenz (2003-2005)
2004	VDB Regionalverband Südwest: <i>Vermittlung von Informationskompetenz an baden-württembergischen Hochschulbibliotheken – Perspektiven</i>
2004	Gründung des Netzwerks Informationskompetenz Baden-Württemberg (NIK-BW)
2004	Lux/Sühl-Strohmenger: <i>Standards und Inhaltsfelder für die Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Hochschulbibliotheken</i>
2005	Portal Informationskompetenz
2006	NIK-BW: <i>Standards der Informationskompetenz für Studierende</i>
2006	Gründung der Arbeitsgruppe Informationskompetenz im BVB
2006	Gründung der Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz im GBV
2007	Schulungsstatistik der Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen
2007	Gründung des Netzwerks Informationskompetenz (IK) Hessen
2007	Gründung des Netzwerks Informationskompetenz Sachsens
2008	Gründung der AG Informationskompetenz Rheinland-Pfalz und Saarland
2008	DGI: <i>Denkschrift der DGI zur Förderung der Informationskompetenz im Bildungssektor</i>

Abb. 1-4. Geschichte der Informationskompetenz in Deutschland (Auswahl)

Jahr 2008 existierten insgesamt acht Arbeitsgemeinschaften, die sich auf Landes- oder Verbundebene mit der Planung und Durchführung von Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz beschäftigten.

1. Arbeitsgruppe Informationskompetenz der Arbeitsgemeinschaft der Universitätsbibliotheken und der Arbeitsgemeinschaft der Fachhochschulbibliotheken in Nordrhein-Westfalen

Die Arbeitsgruppe Informationskompetenz (AGIK) in Nordrhein-Westfalen wurde 2002 anlässlich der Ergebnisse der SteFi-Studie und einer durchgeführten Benutzerbefragung gegründet. Die einzelnen Bibliothe-

ken werden durch Bibliothekare vertreten, die gleichzeitig als Multiplikatoren in den Bibliotheken, als Ansprechpartner für Veranstaltungen und Arbeitsaufträge fungierten.¹⁰⁶ Zu den Arbeitsschwerpunkten der AGIK gehörten die Erstellung von studienfachbezogenen Inhalts- und Lernzielrastern und die qualitative Bewertung der Angebote. Sie arbeitete an Empfehlungen zu geeigneten Lehrmethoden, zu den Rahmenbedingungen und zur Einbindung in das Lehrangebot. Die AGIK erstellte ein Anforderungsprofil für Informationsvermittler, untersuchte die Machbarkeit kooperativer, virtueller Schulungsangebote und entwickelte ein Marketingkonzept.¹⁰⁷ Auf dem Bibliothekartag 2008 in Mannheim zog sie eine positive Bilanz: So wurden nicht nur regelmäßige Fortbildungsveranstaltungen für die Multiplikatoren und Mitarbeiter der nordrhein-westfälischen Hochschulbibliotheken durchgeführt, sondern auch eine landesweite Veranstaltungsstatistik eingeführt, Empfehlungen für den Einsatz von Evaluationsbögen herausgegeben, *Standards zur Vermittlung von Informationskompetenz* formuliert, das *Online-Tutorial Informationskompetenz* aufgebaut und das *Portal Informationskompetenz* entwickelt.¹⁰⁸

2. AG Benutzerschulung beim Landesverband Thüringen im DBV

Die thüringische AG Benutzerschulung wurde im Mai 2002 in Weimar gegründet und besteht aus Mitgliedern öffentlicher und wissenschaftlicher Bibliotheken sowie Mitarbeitern der Landesfachstelle für Öffentliche Bibliotheken. Die Teilnehmer der Arbeitsgemeinschaft verstehen sich als Multiplikatoren und behandeln auf den halbjährlichen Treffen unterschiedliche Themen.¹⁰⁹ Die AG führte Fortbildungsveranstaltungen zu unterschiedlichen Themen durch, tauschte Schulungsmaterialien aus und bearbeitete das Projekt *Seminarfach: Unterricht in der Bibliothek*. Im September 2003 verabschiedete sie ein Positionspapier zur Bibliothekspädagogik.¹¹⁰

3. Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg

Das Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg (NIK-BW) wurde 2004 auf einer Fortbildungsveranstaltung zum Thema Informationskompetenz des Regionalverbandes Südwest des VDB initiiert. Das Netzwerk ging auf das Thesenpapier zur *Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken im Südwesten – Perspektiven* zurück.¹¹¹ Die acht Thesen forderten, die Vermittlung von Informationskompetenz als Kernaufgabe der Hochschulbibliotheken zu etablieren, inhaltliche Standards festzulegen und Schulungsangebote den spezifischen Rahmenbedingungen anzupassen und fachlich auszurichten. Darüber hinaus sollten bestehende Konzepte mit Hilfe von Rahmenstandards zusammengefasst, eine landesweite Öffentlichkeitsarbeit und Förderstrategie entwickelt und Austausch- und Fortbildungsmöglichkeiten für Bibliotheks-

¹⁰⁶ Siehe auch (Arbeitsgruppe Informationskompetenz Nordrhein-Westfalen, 2008b).

¹⁰⁷ Vgl. (Arbeitsgruppe Informationskompetenz Nordrhein-Westfalen, 2002a, S. 1).

¹⁰⁸ Vgl. (Nilges, 2008, S. 5, 10, 16). Siehe hierzu (Arbeitsgruppe Informationskompetenz Nordrhein-Westfalen, 2002b); (Arbeitsgruppe Informationskompetenz Nordrhein-Westfalen, 2003b); (Arbeitsgruppe Informationskompetenz Nordrhein-Westfalen, 2003a); (Nilges et al., 2003); (Schirra, 2007).

¹⁰⁹ Vgl. (Schultka, 2002b). Arbeitsthemen waren Fortbildungen, Zielgruppen, Lehrmethoden, Einführungen für Gymnasiasten, Schulungsräume, Öffentlichkeitsarbeit und Marketing. Siehe auch (Schultka, 2003); (Thüringenweite AG Benutzerschulung, 2008).

¹¹⁰ Vgl. (Thüringenweite AG Benutzerschulung, 2003, S. 3).

¹¹¹ Vgl. (Sühl-Strohmenger, 2004a, S. 9); (Sühl-Strohmenger, 2004b, S. 9–11).

mitarbeiter geschaffen werden.¹¹² Über die im Thesenpapier festgelegten Arbeitsbereiche hinaus beschäftigte sich das Netzwerk mit der gemeinsamen Entwicklung und dem Austausch von Lehr- und Lernmaterialien und der Evaluation und Qualitätskontrolle der Veranstaltungen. Es formulierte die *Standards der Informationskompetenz für Studierende* und verschaffte sich einen Überblick zu den Fortbildungsaktivitäten auf dem Gebiet der Vermittlung von Informationskompetenz.¹¹³

4. Arbeitsgruppe Informationskompetenz im Bibliotheksverbund Bayern

Die bayerische Arbeitsgruppe Informationskompetenz wurde von der Konferenz der Direktoren der Universitätsbibliotheken in Bayern 2006 mit dem Auftrag gegründet, Standards zu formulieren, beispielhafte Vorgehensweisen zu dokumentieren und zu koordinieren und einen intensiven Fachaustausch aufzubauen. In der *10-Punkte-Agenda Informationskompetenz* wurden Arbeitsschwerpunkte wie die Erfassung des Schulungsangebots in Bayern, die Konzeption von Schulungsangeboten, die Sammlung von Kurs- und Unterrichtsmaterialien, die Dokumentation und Qualitätssicherung aufgezählt. Darüber hinaus gehörte auch die Zusammenstellung bewährter Modelle für die interne Organisation der Schulungen, die Berechnung des Personal- und Ressourcenbedarfs und die Entwicklung einer zielgruppenorientierten Marketingstrategie dazu. In der bisherigen Arbeit nahm die Formulierung von Empfehlungen und Richtlinien einen besonderen Stellenwert ein.¹¹⁴ Schulungs- und Kursangebote wurden zusammengestellt, unter den Studierenden eine bayernweite Umfrage zur Informationskompetenz durchgeführt, aktive Planungen für eine Informationsdidaktik-Fortbildung begonnen und Literaturverwaltungsprogramme landesweit koordiniert eingeführt.¹¹⁵

5. Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz im GBV

Die Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz im GBV (AGIK GBV) gründete sich im September 2006 in Göttingen. Arbeitsschwerpunkte umfassen die Themen Netzeckbildung, Informations- und Erfahrungsaustausch, Nachnutzbarkeit von Materialien und Qualifizierung der Mitarbeiter. Die AGIK GBV ist organisatorisch nicht direkt verankert. Vertreter der Bibliotheken tauschen ihre Erfahrungen über die Internetpräsenz im GBV-Wiki, im Portal Informationskompetenz und auf regelmäßigen Treffen aus.¹¹⁶

6. Netzwerk Informationskompetenz Hessen

Im Dezember 2007 wurde das Netzwerk Informationskompetenz (IK) Hessen für die stärkere Zusammenarbeit auf den Gebieten der Fortbildungen der Mitarbeiter und der Konzeption von Schulungsveranstaltungen gegründet.¹¹⁷

¹¹² Vgl. (Homann et al., 2004).

¹¹³ Siehe hierzu auch (Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg, 2008).

¹¹⁴ Vgl. (Franke, 2006, S. 754–756).

¹¹⁵ Siehe hierzu auch (Arbeitsgruppe Informationskompetenz Bayern, 2008).

¹¹⁶ Siehe (Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz im GBV, 2006); (Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz im GBV, 2008b); (Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz im GBV, 2008a).

¹¹⁷ Siehe (Netzwerk Informationskompetenz Hessen, 2008).

7. Netzwerk Informationskompetenz Sachsen

Ebenfalls im Jahr 2007 bildete sich das Netzwerk Informationskompetenz Sachsen, das aus der 2004 gegründeten Arbeitsgruppe Informationskompetenz an den Universitäts- und Hochschulbibliotheken Sachsens hervorging. Das Netzwerk erfasst Dokumente zum Thema Informationskompetenz, zu den Angeboten einzelner sächsischer Einrichtungen und zu E-Learning-Materialien.¹¹⁸

8. AG Informationskompetenz Rheinland-Pfalz und Saarland

Die Hochschulbibliotheken in Rheinland-Pfalz und im Saarland beschlossen auf einem Workshop im Februar 2008 in Koblenz die Gründung der AG Informationskompetenz Rheinland-Pfalz und Saarland und beteiligten sich ebenfalls mit einem Eintrag am Portal Informationskompetenz. Die AG plant, sich regelmäßig bis zu zweimal im Jahr zu treffen, Ideen und Erfahrungen auszutauschen, Standards zu erarbeiten und zu formulieren sowie die Didaktik und Methodik der Schulungskonzepte zu verbessern.¹¹⁹

Organisatorisch unterschiedlich verankert, aber mit ähnlichen Arbeitsschwerpunkten befasst, sind also diverse Wege eingeschlagen und Ergebnisse erarbeitet worden. Auch wenn zwischen den einzelnen Arbeitsgruppen zum Teil ein reger Informationsaustausch stattfand und stattfindet, gab und gibt es kein nationales koordinierendes Gremium. Die Bildungshoheit der Länder und die damit verbundene Organisation der Bibliothekslandschaft erschwerten die Gründung nationaler Gremien. Die Gründungsinitiativen auf Landes- oder Verbundebene gingen häufig auf das Engagement einzelner Personen zurück.

Der unterschiedliche Organisationsgrad, das Engagement und die Ergebnisse der Arbeitsgruppen werden jedoch gemeinsam im Portal Informationskompetenz dokumentiert. Auf dem Bibliothekartag 2005 in Düsseldorf vorgestellt und ursprünglich nur mit Inhalten der AGIK Nordrhein-Westfalen gefüllt, wurde die Plattform schrittweise für weitere Bibliotheken und Arbeitsgruppen bundesweit geöffnet und seit 2007 von der Universitätsbibliothek München unterhalten. Seit Januar 2007 diente sie mit einem einheitlichen Formular der Erfassung von statistischen Daten zur Durchführung von Schulungsveranstaltungen in Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen.¹²⁰ Im Jahr 2008 wurde das 1000. Dokument in die Materialdatenbank eingestellt und eine neue Rubrik zu überregionalen und regionalen Fortbildungsveranstaltungen integriert.

Auch die 2005 gegründete **Arbeitsgruppe Bildung und Informationskompetenz** der DGI fördert ausgewählte Aktivitäten. In der 2008 vorgestellten *Denkschrift der Deutschen Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis (DGI e.V.) zur Förderung der Informationskompetenz im Bildungssektor* beschrieb sie ihre Initiative, die Schüler befähigen soll, bis zum Ende der Sekundarstufe II Informationskompetenz zu entwickeln. Die DGI setzte sich dafür ein, fachbezogene Standards zur Informationskompetenz zu erarbeiten, Informationskompetenz in die Bildungspläne zu integrieren und neue medienpädagogische Unter-

¹¹⁸ Siehe (Netzwerk Informationskompetenz Sachsen, 2008).

¹¹⁹ Vgl. (AG Informationskompetenz Rheinland-Pfalz und Saarland, 2008b, S. 2). Siehe auch (AG Informationskompetenz Rheinland-Pfalz und Saarland, 2008a).

¹²⁰ Vgl. (Arbeitsgemeinschaften Informationskompetenz, 2007b). Das Portal bildet auch die Plattform für Kooperationsprojekte der regionalen Arbeitsgruppen, für die gemeinsame Schulungssstatistik und das Glossar. Siehe dazu (Schüller-Zwierlein, 2007); (Klein et al., 2008).

richtsmodelle zu konzipieren. Sie unterstützte die Einrichtung des Subportals Informationskompetenz auf dem Deutschen Bildungsserver, die Entwicklung des „IK Schule-Kompetenzmodells“ und die Zusammenarbeit aller Beteiligten. Darüber hinaus regte sie an, ein E-Learning-Modul zu entwickeln.¹²¹ Mit der Denkschrift bot sich die DGI offensiv als „Partner der Vermittlung von Informationskompetenz im Bildungssektor“¹²² an. Sie konzentrierte ihre Bemühungen jedoch auf den schulischen Bereich und schenkte dem Hochschul- und Wissenschaftssektor wenig Beachtung.

Über die Arbeitsgruppen und Netzwerke hinaus ist die Diskussion und der Erfahrungsaustausch zur Informationskompetenzvermittlung ein fester Bestandteil der Bibliothekartage geworden. Vortragende sprachen nicht nur didaktische, sondern auch definitorische und organisatorische Fragen an.¹²³ In den letzten Jahren nahmen die Bibliotheken auch vermehrt die ersten Erfolge der Bemühungen zur Vermittlung von Informationskompetenz bewusst wahr. Unter anderem wurden Informationsangebote der Bibliothek und die Kompetenzen der Bibliotheksmitarbeiter bekannter und gefragter. Die Bibliothek wurde verstärkt als Institution selbst und als Kooperationspartner erkannt und in strategische Planungen integriert.¹²⁴ Aktuelle Diskussionen schenken dem Lernort Bibliothek in seiner räumlichen Gestaltung mehr Aufmerksamkeit.¹²⁵

In Deutschland hat sich insbesondere seit dem Jahr 2002 ein Entwicklungsschub auf dem Gebiet der Vermittlung von Informationskompetenz im Zusammenhang mit der Umstellung auf die Bachelor- und Masterstruktur gezeigt. Die Bibliotheken nahmen Entwicklungen aus den USA, Großbritannien und Australien auf, beschäftigten sich mit Definitionen des Begriffs Informationskompetenz, formulierten Standards und entwickelten Schulungskonzepte. Regionale Netzwerke ermöglichten Kooperationen und schufen Synergien. Bibliotheks- und Berufsverbände und zentrale Einrichtungen tragen in Deutschland zu Entwicklungen in diesem Bereich erst seit kurzem bei.

1.1.3 Kritische Reflexionen

Die Vermittlungsaufgabe der Bibliotheken und die Entwicklungen im Zusammenhang mit Informationskompetenz wurden in der englisch- und deutschsprachigen Literatur durchaus auch kritisch reflektiert.

In den USA, Großbritannien und Australien sind folgende Diskussionspunkte wiederholt aufgegriffen worden¹²⁶:

- *Unvollendete Integration in den Lernprozess*: Die Integration von Informationskompetenz in den studentischen Lernprozess hat sich nicht als Modell etabliert. Bibliothekare haben sich noch nicht als fundamentalen Bestandteil des Lernprozesses begriffen. Sie arbeiteten nicht immer mit Hochschullehrenden

¹²¹ Vgl. (Deutsche Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis, 2008, S. 291–292).

¹²² (Deutsche Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis, 2008, S. 292).

¹²³ Siehe z. B. einen Ausschnitt der Beiträge vom Bibliothekartag 2008 in Mannheim bei (Hohoff, 2009).

¹²⁴ Vgl. (Dannenberg et al., 2007, S. 132).

¹²⁵ Siehe hierzu z. B. (Gläser, 2008); (Schoenbeck, 2008).

¹²⁶ Vgl. (Mensing et al., 1989, S. 3); (Feinberg, 1989, S. 84); (Hepworth, 2000, S. 29–30); (Massey-Burzio, 2002, S. 774–775); (Johnston et al., 2003, S. 342–343); (Owusu-Ansah, 2004, S. 1–2, 9).

zusammen. Es wurde jedoch erkannt, dass ein möglichst vollständiges Verständnis von Informationskompetenz nur in Zusammenarbeit mit den Hochschullehrenden vermittelt werden kann.

- *Akzeptanz der Bibliothekare als Lehrende:* Die Form der einmaligen Schulung stellte aus Sicht der Bibliothekare einen Kompromiss dar, der bei den Dozenten weniger Widerstände auslöste und es den Bibliothekaren ermöglichte, überhaupt Schulungen durchzuführen: „Regardless of how willing the profession is to move from bibliographic instruction to information literacy, there remains open the question whether society will grant librarians the right to play this teaching role.“¹²⁷ Einige Stimmen forderten, dass Bibliothekare in einem größeren Maße am Studium teilhaben und eindeutigen Zielvorstellungen folgen sollten.
- *Komplexität und Technik:* Informationskompetenz wurde als eine Fähigkeit wahrgenommen, die anhand von Checklisten erlernt werden konnte. Komplexität und Prozesscharakter wurden nicht erkannt und die Kompetenzen auf die Nutzung der lokalen Bibliothek beschränkt. Studierende schätzten ihre Erwartungen und Fähigkeiten unrealistisch ein und sahen die Notwendigkeit von Schulungen nicht. Andere Autoren meinten, dass es nicht die Aufgabe der Bibliotheken sein könne, den Benutzern die komplexen Informationsstrukturen zu erklären. Stattdessen sollten sie den Zugang für den Nutzer so einfach wie möglich gestalten.

In der bibliothekarischen Fachliteratur in Deutschland spiegelt sich eine ähnlich kritische Reflexion wider:

- *Zuständigkeit der Bibliotheken und ihre Legitimation:* Einerseits hoben Autoren die personellen, zeitlichen und räumlichen Verpflichtungen und Belastungen hervor, die mit einer Betonung der Vermittlungstätigkeit der Hochschulbibliotheken einhergingen.¹²⁸ Andererseits wurden Stimmen laut, die den Umfang der Zuständigkeit und den Einflussbereich der Bibliotheken beim Erwerb von Informationskompetenz durch die Studierenden hinterfragen.¹²⁹ Es wurde zur Diskussion gestellt, ob Bibliotheken tatsächlich die Verantwortung für die Vermittlung aller unter dem Begriff Informationskompetenz subsumierten Fähigkeiten übernehmen möchten und können. Viele Definitionen von Informationskompetenz beschränkten sich sehr stark auf traditionelle Fähigkeiten zur Bibliotheksbenutzung wie die Informationssuche. Sie vernachlässigten die Verarbeitung und Nutzung.¹³⁰ Bibliotheken hätten sich durch die politischen Entwicklungen genötigt gesehen, ihre Arbeit in Konkurrenz zu anderen Bildungseinrichtungen zu legitimieren und sich dazu stärker als bisher „bibliothekspädagogischen Fragestellungen“ in Form der Schulungsangebote zur Informationskompetenz zu öffnen.¹³¹ Dazu kamen Stimmen aus der Berufswelt, welche die Grenzen der derzeitigen Angebote aufzeigten und forderten, dass sich Bibliotheken auf ihr Kerngeschäft konzentrierten, weil für die Vermittlung von

¹²⁷ (Miller, 1992, S. 153).

¹²⁸ Vgl. (Sühl-Strohmenger et al., 2002, S. 159).

¹²⁹ Vgl. (Lux et al., 2004, S. 168–169).

¹³⁰ Vgl. (Ingold, 2005, S. 83–84).

¹³¹ Vgl. (Jochum, 2007, S. 236).

Informationskompetenz kein Bedarf bestehe. Es wurde befürchtet, dass Informationskompetenz als neues Tätigkeitsfeld von den Fachreferenten besetzt würde.¹³²

- *Technik*: Mit der „Förderung der Nutzerkompetenz“ sollte auch eine Verbesserung der Unterstützung durch entsprechende Hilfe-Angebote und die Weiterentwicklung der technischen Möglichkeiten einhergehen.¹³³ Einige Autoren sahen die Zukunft der Bibliothek deshalb auch nicht in der Vermittlung von Such- und Zugangsmöglichkeiten zu den Informationen, sondern in der Vermittlung der ethischen Nutzung des Wissens.¹³⁴
- *Akzeptanz*: Bibliothekare nahmen die fehlende Akzeptanz der Studierenden hinsichtlich der Relevanz der Informationskompetenz für das Studium und für das Berufsleben wahr. Bibliotheken würden nicht als die Orte wissenschaftlicher, relevanter Informationen und Bibliotheksmitarbeiter nicht als die Fachleute für die Vermittlung von Recherche- und Suchtechniken und für die Unterstützung bei der Recherche gesehen.¹³⁵

Im Vergleich zeichnen sich in allen vier Ländern dieselben kritischen Anmerkungen ab, die vor allem die Akzeptanz der Bibliothekare als Lehrende und die Verbesserung der technischen Systeme betreffen. Der Grad der Integration in den Lernprozess, der Umfang der zu vermittelnden Fähigkeiten und die Verteilung der Verantwortlichkeiten werden ebenfalls in allen Ländern diskutiert. Die Positionierung der Bibliotheken wird jedoch allein in Deutschland verstärkt in Frage gestellt.

1.2 Definition, Modelle und Standards für die Vermittlung von Informationskompetenz

Nachdem in den vorhergehenden Abschnitten die Entwicklungen auf dem Gebiet der Vermittlung von Informationskompetenz im Rahmen politischer Entscheidungen und beruflicher Praktiken dargestellt wurden, behandelt das folgende Teilkapitel Definitionen, Modelle und Standards zum Begriff Informationskompetenz. Diese bilden die Grundlage für ein einheitliches Verständnis des Begriffs, das für die Kommunikation untereinander und mit den Hochschullehrenden von Bedeutung ist.

Zuerst werden Definitionen von Informationskompetenz aus den USA, Großbritannien und Australien vorgestellt und der Begriff Informationskompetenz gegenüber anderen ausgewählten Termini abgegrenzt. Anschließend werden deutsche Begriffbestimmungen zusammengefasst. Dann wird auf prozess- und nicht-prozessorientierte Modelle, welche die unter dem Begriff Informationskompetenz gebündelten Fähigkeiten und Fertigkeiten in Schritte und Komponenten unterteilen und greifbar machen, eingegangen. Abschließend werden Standards vorgestellt. Sie machen die zur Informationskompetenz gehörenden Elemente messbar.

¹³² Vgl. (Sühl-Strohmenger, 2007b, S. 29).

¹³³ Vgl. (Hapke, 2005, S. 4). Hapke orientiert sich an Bucklands und Florins Modell. Siehe dazu (Buckland et al., 1991).

¹³⁴ Vgl. (Anon., 2008, S. 43).

¹³⁵ Vgl. (Rockenbach, 2003, S. 35).

1.2.1 Begriffe und Definitionen

Das *ALA Presidential Committee on Information Literacy* formulierte 1989 in seinem Abschlussbericht die weitverbreitete Definition von Informationskompetenz, in Englisch *Information Literacy*: „To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information.“¹³⁶ Die Bedeutung des Begriffs geht damit über den Sinngehalt der Wortbestandteile Information und Kompetenz hinaus. Die Verbindung aus beiden stellt die Fähigkeit dar, den Informationsbedarf zu erkennen und ihn durch das Suchen, Bewerten und den effektiven Gebrauch von Informationen zu befriedigen. Diese Beschreibung stellt einerseits das Ergebnis einer 30-jährigen Diskussion und Evolution unterschiedlicher Begriffe im Rahmen gesellschaftlicher Entwicklungen, andererseits den kleinsten gemeinsamen Nenner im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Definitionen von Informationskompetenz dar.

Im Folgenden wird zunächst auf Definitionen aus den USA, Großbritannien und Australien eingegangen. Ausgehend von *Literacy* wird *Information Literacy* definiert und gegenüber *Library Instruction*, *Bibliographic Instruction*, *Teaching Library*, *Computer Literacy*, *Media Literacy* und anderen Begriffen abgegrenzt. Im zweiten Teil wird für die Darstellung der Entwicklungen in Deutschland auf die Begriffe *Benutzerschulung* und *Bibliothekskompetenz* zurückgegriffen und anschließend auf das deutsche Verständnis des Begriffs *Informationskompetenz* eingegangen. Zum Schluss wird dieser gegenüber den Begriffen *Benutzerschulung*, *Bibliothekskompetenz*, *Medienkompetenz* und *Teaching Library* abgegrenzt.

1.2.1.1 USA, Großbritannien und Australien

Der Begriff **Literacy** erweiterte im Laufe der Zeit seine Bedeutung. *Literacy* bezeichnet die Fähigkeit, lesen und schreiben, Zusammenhänge eines Texts erschließen, ihn sinnbildend verarbeiten und mit seinem Sprach- und Weltwissen verbinden zu können. Hillerich hebt 1976 die Kommunikationsfertigkeiten hervor, die es Personen ermöglicht, sich selbstständig in der Gesellschaft zurecht zu finden: „Literacy is that demonstrated competence in communication skills which enables the individual to function, appropriate to his age, independently in his society and with a potential for movement in that society.“¹³⁷ Die UNESCO erweitert den Begriff zur **Functional Literacy**. *Functional Literacy* erlaubt einer Person, sich auf der Grundlage ihrer Lesekompetenz an allen Tätigkeiten im gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Kontext zum Nutzen und zur Entwicklung der Gesellschaft zu beteiligen.¹³⁸ Witbooi zeigt *Literacy* 1994 als Kontinuum auf. Sie sieht Computerkompetenz, kulturelle Kompetenz, Bibliothekskompetenz und Informationskompetenz als Anwendung der Schreib- und Lesefähigkeit bzw. der *Literacy*.¹³⁹

In den USA stellen die Definitionen der 1970er Jahre zum Begriff **Information Literacy** Anforderungen an

¹³⁶ (American Library Association/Presidential Committee on Information Literacy, 1989, S. 1).

¹³⁷ (Hillerich, 1976, S. 53).

¹³⁸ Vgl. (UNESCO, 1978, S. 4), 4.

¹³⁹ Vgl. (Witbooi, 1995, S. 20).

die Informationskompetenz zusammen, jedoch keine Liste der zu beherrschenden Tätigkeiten.¹⁴⁰ Der Begriff *Information Literacy* wird 1974 in einem Antrag an die *National Commission on Libraries and Information Sciences* vom Präsidenten der *Information Industry Association* (IIA), Paul Zurkowski, eingeführt, der diese Kompetenz der Bevölkerung in den folgenden zehn Jahren vermitteln möchte. Er versteht darunter die Fähigkeiten, Informationsressourcen für den Beruf nutzen, Informationen zur Problemlösung verwenden und mit Informationsmitteln und Primärquellen adäquat umgehen zu können:

„People trained in the application of information resources to their work can be called information literates. They have learned techniques and skills for utilizing the wide range of information tools as well as primary sources in molding information-solutions to their problems.”¹⁴¹

Burchinal von der *Texas A&M University* hebt 1976 in seiner Definition erneut das effiziente und effektive Suchen und Benutzen der Informationen im Rahmen der Entscheidungsfindung hervor.¹⁴² Im gleichen Jahr betont Owens den Zusammenhang zwischen Informationskompetenz und mündigen, aktiv an der Demokratie teilnehmenden Staatsbürgern.¹⁴³ 1976 führt auch Hamelink seine Definition von *Information Literacy* als die Fähigkeit ein, sich eine ganzheitliche Sicht auf Ereignisse und Daten zu verschaffen, die von den meinungsbildenden Prozessen und Berichterstattungen der öffentlichen Medieninstitutionen unabhängig sind.¹⁴⁴ Taylor verbindet 1979 schließlich Bibliothekare mit dem Konzept *Information Literacy*, das davon ausgeht, Probleme durch Informationen lösen zu können, Informationsquellen kennen und Strategien zum Erwerben von Informationen beherrschen zu müssen.¹⁴⁵ Die 1970er Jahre schenken somit der Bedeutung von Information und der damit verbundenen effizienten Informationssuche zur Erarbeitung von Lösungsstrategien im gesellschaftlichen Kontext wachsende Aufmerksamkeit.¹⁴⁶ Hier wird die zweckgebundene Bedeutung der Information für den Alltag und für die Entscheidungsfindung hervorgehoben.

Die Definitionen der 1980er Jahre beziehen neue Informationstechnologien, neue Einstellungen gegenüber der Informationssuche, kritisches Denken zur Informationsbewertung und lebenslanges Lernen in die Begriffsbestimmungen ein. Bibliotheken sind nur eine potenzielle Informationsquelle, für deren effektive Ausschöpfung nicht mehr nur Fertigkeiten und Kenntnisse im Umgang mit den Bibliotheksquellen und dem Computer, sondern eine Breite unterschiedlicher Fähigkeiten benötigt werden. Informationskompetenz wird als Fortsetzung der *Literacy*-Bewegung, als Voraussetzung für die Mündigkeit der Bürger und als Unterstüt-

¹⁴⁰ Vgl. (Behrens, 1994, S. 311).

¹⁴¹ (Zurkowski, 1974, S. 6). Zit. nach: (Behrens, 1994, S. 309). Schon 1979 entfällt in der Definition der IIA der Bezug auf den Arbeitsplatz.

¹⁴² Vgl. Burchinal, L. G. (1976). *The communications revolution : America's third century challenge*. In: *The future of organizing knowledge : papers presented at Texas A & M University Library's Centennial Academic Assembly, Sept. 24, 1976*, (S. 11), College Station, Tex.: Texas A&M University Library. Zit. nach: (Behrens, 1994, S. 310).

¹⁴³ Vgl. Owens, M. R. (1976). *State government and libraries*. *Library journal* (101), Nr. 1, (S. 27). Zit. nach: (Behrens, 1994, S. 310).

¹⁴⁴ Vgl. Hamelink, C. (1976). *An alternative to news*. *Journal of communication* (26), Autumn, (S. 122). Zit. nach: (Behrens, 1994, S. 310). Hamelinks Definition wird unter dem Begriff Medienkompetenz in den 1990er Jahren erneut aufgegriffen.

¹⁴⁵ Vgl. Taylor, R. S. (1979). *Reminiscing about the future*. *Library journal* (104), Nr. 16, (S. 1875). Zit. nach: (Behrens, 1994, S. 310–311).

¹⁴⁶ Vgl. (Behrens, 1994, S. 311).

zung für den Erfolg der Bildungsreformen gesehen.¹⁴⁷ So werden die Konzepte der 1970er Jahre ausgebaut und in Beziehung zu weiteren Fähigkeiten gesetzt. Eisenberg und Berkowitz sowie Stripling und Pitts erklären in ihren Modellen den Suchprozess aus schulbibliothekarischer Perspektive.¹⁴⁸ Irving hebt darüber hinaus die Bedeutung von Informationskompetenz im Curriculum hervor.¹⁴⁹ Die *Auraria Library* der *University of Colorado* zählt in ihrer Definition des Begriffs *Information Literacy* die Beherrschung spezifischer Fähigkeiten auf, zu denen nicht mehr nur das Auffinden der Ressourcen, sondern auch das Verstehen und Bewerten der Informationen gehört. Die Bibliothek wird dabei als eine von vielen Informationsquellen angesehen.¹⁵⁰ Kuhlthau verbindet darüber hinaus Informationskompetenz mit dem Begriff der Informationsgesellschaft:

„What does it mean to be information literate in an information society? Information literacy is closely tied to functional literacy. It involves the ability to read and use information essential for everyday life. It also involves recognizing an information need and seeking information to make informed decisions. Information literacy requires the abilities to manage complex masses of information generated by computers and mass media, and to learn throughout life as technical and social changes demand new skills and knowledge.“¹⁵¹

Breivik und Gee beziehen die Fähigkeit der Übertragung der erlernten Informationskompetenz auf alltägliche Situationen und die Anwendung im lebenslangen und selbstgesteuerten Lernen in ihre Definition ein. Diese geht davon aus, dass informationskompetente Personen Informationen finden, bewerten und nutzen können, um ein Problem zu lösen oder eine Entscheidung zu treffen.¹⁵²

Eine Zäsur und gleichzeitig eine grundlegende Definition liefert der Abschlussbericht des *ALA Presidential Committee on Information Literacy* von 1989. Er nennt Eigenschaften der informationskompetenten Person, die bis heute die Grundlage für später folgende Definitionsansätze sind:

„To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information. [...] Ultimately, information literate people are those who have learned how to learn. They know how to learn because they know how knowledge is organized, how to find information, and how to use information in such a way that others can learn from them. They are people prepared for lifelong learning, because they can always find the information needed for any task or decision at hand.“¹⁵³

Informationskompetenz wird als Indikator und Grundlage für die Lebensqualität und den Lebensstandard und als Mittel der persönlichen Bereicherung begriffen, das den Menschen befähigt, selbstständig zu denken, Meinungen nachzuprüfen, eigene Positionen darzustellen und lebenslang zu lernen. Ein Studierender ist demnach informationskompetent, wenn er sein eigenes Informationsbedürfnis erkennt, die benötigten Informationen bestimmt, findet, bewertet, ordnet und effektiv zur Lösung des Problems einsetzt. Die Fähigkeiten sollen im Verlauf des Lernprozesses erworben werden. Dabei spielen Bibliotheken eine wichtige Rolle, indem sie über den Zugang hinaus das Wissen zur Benutzung der Informationsressourcen vermitteln.¹⁵⁴

¹⁴⁷ Vgl. (Behrens, 1994, S. 316–317).

¹⁴⁸ Vgl. (Behrens, 1994, S. 312–313).

¹⁴⁹ Siehe hierzu (Irving, 1985).

¹⁵⁰ Vgl. (Behrens, 1994, S. 312–313).

¹⁵¹ (Kuhlthau, 1990, S. 15).

¹⁵² Vgl. (Breivik et al., 1989, S. 13).

¹⁵³ (American Library Association/Presidential Committee on Information Literacy, 1989, S. 1).

¹⁵⁴ Vgl. (American Library Association/Presidential Committee on Information Literacy, 1989, S. 1–5).

Damit wird der Zusammenhang zwischen Benutzerschulung, Informationskompetenz und lebenslangem Lernen hervorgehoben.¹⁵⁵

In den 1990er Jahren wird die Definition von 1989 unter Einbeziehung von Prozessen und Systemen erweitert, der Zusammenhang zur *Functional Literacy* betont und Informationskompetenz inhaltlich mit Hilfe von Eigenschaften, Charakteristika und Erfahrungen beschrieben. Viele Begriffsbestimmungen beziehen sich auf die gleichen Elemente, gewichten diese jedoch unterschiedlich. Sie gehen ganz besonders auf folgende Aspekte ein:

- den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Aspekt,
- den Prozess der Informationssuche,
- den persönlichen Gewinn,
- das kritische Denken und
- die persönlichen Erfahrungen.

Raderweitert 1990 die Definition der ALA aus und bezieht Kenntnisse des Prozesses und der Systeme zur Suche aktueller und älterer Informationen, Fähigkeiten zur Bewertung der Effektivität und Verlässlichkeit unterschiedlicher Informationskanäle und -quellen sowie zur Organisation und Verwaltung der eigenen Informationen mit ein.¹⁵⁶ Sie betont den *gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Aspekt* von *Information Literacy*. Mehr noch als die Fähigkeit, Informationen für das Treffen von Entscheidungen und die Lösung von Problemen effektiv zu erhalten und zu bewerten, wissen informationskompetente Personen

„how knowledge and information are organized, how to find various types of information, how to organize information, and how to use information in problem solving. To be information literate means to: be educated for survival and success in an information/technology environment; lead productive, healthy and satisfying lives in a democratic society; deal effectively with rapidly changing environments; solve the challenging problems of the 1990s in order to ensure a better future for the next generation; be an effective information consumer who can find appropriate information for personal and professional problem solving; have writing and computer proficiency; and to possess an integrated set of research strategy and education skills, and knowledge of discipline related tools and resources. In short, information literate people know how to be life-long learners in an information society.“¹⁵⁷

Kuhlthau betont ebenfalls den engen Zusammenhang von *Information Literacy* und *Functional Literacy*. Informationskompetenz beinhaltet die Fähigkeit zum Lesen, zur Benutzung von Informationen im Alltag, zum Erkennen des Bedarfs, zur Suche nach Informationen für begründete Entscheidungen, zum Umgang mit der großen Menge an Informationen, zum lebenslangen Lernen und Anpassen der eigenen Fähigkeiten an die technologischen und sozialen Herausforderungen.¹⁵⁸

Doyles Definition beschreibt den *Prozess*, den ein Nutzer auf der Suche nach Informationen durchläuft. In diesem stehen der Zugang zu Informationen unter Nutzung technischer Hilfsmittel und die Umwandlung der

¹⁵⁵ Vgl. (Behrens, 1994, S. 313).

¹⁵⁶ Vgl. (Rader, 1990, S. 20).

¹⁵⁷ (Rader et al., 1992, S. 113).

¹⁵⁸ Vgl. (Kuhlthau, 1990, S. 15).

Information in eigenes Wissen im Mittelpunkt. Genaue, richtige und vollständige Informationen werden als Grundlage der Entscheidungsfindung dargestellt. In den Arbeitsdefinitionen von Fachleuten und Mitgliedern des *National Forum on Information Literacy* zeichnet sich eine informationskompetente Person durch folgende, in ihrer Priorität gewichtete Fähigkeiten aus:

„An information literate person is one who:

- recognizes that accurate and complete information is the basis for intelligent decision making
- recognizes the need for information
- formulates questions based on information needs
- identifies potential sources of information
- develops successful search strategies
- accesses sources of information including computer-based and other technologies
- evaluates information
- organizes information for practical application
- integrates new information into an existing body of knowledge
- uses information in critical thinking and problem solving.“¹⁵⁹

Ford betont mit Hilfe anderer Worte die umfangreiche Funktion, die das Beherrschen von Informationskompetenz wahrnimmt, und hebt den *persönlichen Gewinn* hervor: „Information literacy is a means of personal and national empowerment in today's information-rich environment. It allows people to verify or refute expert opinion and to become independent seekers of the truth. It provides them with the ability to build their own arguments and to experience the excitement of the search for knowledge.“¹⁶⁰

Shapiro und Hughes heben 1996 in ihrer Definition die Bedeutung des *kritischen Denkens* im Zusammenhang mit der Nutzung der Informationstechnologien hervor. Informationskompetenz befähigt jeden Einzelnen zur kontinuierlichen Anpassung an veränderte Gegebenheiten, zur effektiven Handhabung von Informationen und den dazugehörigen Technologien und zur kritischen Reflexion über die Informationsgesellschaft und -wirtschaft. Deshalb soll nach Shapiro und Hughes ein Lehrplan zur Vermittlung von Informationskompetenz den Umgang mit Informationstechnologien, die Kenntnis der Charakteristika von Informationsquellen und Informationsproduktion, die praktische Anwendungen der Kenntnisse im Arbeitsprozess und eine kritische Haltung gegenüber Informationstechnologien beinhalten. So werden die erforderlichen Fähigkeiten im Umgang mit Informationen aus der technologischen, bibliothekarischen und humanistischen Perspektive zusammengefasst und den Schritten des Arbeitsprozesses zugeordnet.¹⁶¹ Informationskompetenz ist eine Bündelung von Fähigkeiten,

„[...] that equips people not only with a bunch of technical skills but with a broad, integrated and critical perspective on the contemporary world of knowledge and information, including its origins and developmental trends, its redefinitions of experience and social life, its philosophical justification, biases and limits, its potential for human emancipation and human domination, and for growth and destruction.“¹⁶²

¹⁵⁹ (Doyle, 1994, S. 2–3).

¹⁶⁰ (Ford, 1995, S. 101).

¹⁶¹ Vgl. (Shapiro et al., 1996, S. 33–34). Sie teilen diese Fähigkeiten in *Tool Literacy*, *Resource Literacy*, *Social-structural Literacy*, *Research Literacy*, *Publishing Literacy*, *Emerging technology Literacy* und *Critical Literacy* ein. Da dieser Ansatz neben dem kritischen Denken den Computerkenntnissen eine große Bedeutung zumisst, wird er in der Literatur auch als das am breitesten angelegte Konzept der *Computer Literacy* gesehen. Vgl. (Bawden, 2001, S. 229).

¹⁶² (Shapiro et al., 1996, S. 35).

Währenddessen beschreibt Bruce in ihrem Konzept der *Seven faces of information literacy* (1997/1999) Informationskompetenz als einen Komplex von *persönlichen Erfahrungen*. Sie fand in ihren Untersuchungen zum individuellen Umgang mit Informationen heraus, dass im Rahmen der *Information Literacy* sieben Wege der Interaktion (*Faces*) von Mensch und Information existieren. Ziel ist es, dass Informationsnutzer sich dieser Dimensionen bewusst sind und entscheiden können, welchen Weg sie wann gehen möchten. Bruce betont die Wahrnehmung und aktive Rolle des Suchenden sowie die Bedeutung des Wissens, des Zugangs und des gesellschaftlichen Aspekts von Information (vgl. Kap. 1.2.2.2).¹⁶³ Bruce definiert Informationskompetenz als

„[...] peoples' ability to operate effectively in an information society. This involves critical thinking, an awareness of personal and professional ethics, information evaluation, conceptualising information needs, organising information, interacting with information professionals and making effective use of information in problem-solving, decision-making and research [...].“¹⁶⁴

Schließlich veröffentlicht die ACRL im Jahr 2000 die *Information literacy competency standards for higher education*, die die Weiterentwicklung der Definitionen in den USA zusammenfassen und das ideale Verhalten der informationskompetenten Person beschreiben:

„An information literate individual is able to:

- determine the nature and extent of the information needed,
- access needed information effectively and efficiently,
- evaluate information and its sources critically and incorporates selected information into his or her knowledge base and value system,
- use information effectively to accomplish a specific purpose,
- understand many of the economic, legal, and social issues surrounding the use of information and accesses and uses information ethically and legally.“¹⁶⁵

Dabei setzt diese Definition nicht mehr wie die ALA-Definition von 1989 beim Erkennen des Informationsbedarfs, sondern bereits beim zweiten Schritt (Bestimmung) an.¹⁶⁶

Parallel zu den Entwicklungen in den USA stellt in **Großbritannien** das *JISC Committee on Electronic Information* 1998 sieben Schlüsselkompetenzen zusammen: die schriftliche und mündliche Kommunikation, der Umgang mit Information und Informationstechnologien, Lernen und Forschen, rechnerische Fähigkeiten, die Fähigkeit zum Lösen von Problemen, Selbstmanagement und Teamarbeit. Zu den *Information handling skills* werden dabei nur Kenntnisse von Informationsquellen, von Bewertungskriterien, von Navigationsmethoden und Bearbeitungs- und Präsentationstechniken gezählt.¹⁶⁷ Diese Definition ist der Anlass für SCONUL, ein Informationskompetenz-Modell zu entwickeln. Webber definiert 2003 Informationskompetenz als „the adoption of appropriate information behaviour to identify, through whatever channel or medium, information well fitted to information needs, leading to wise and ethical use of information in society.“¹⁶⁸

¹⁶³ Vgl. (Bawden, 2001, S. 246).

¹⁶⁴ (Bruce, 1999, S. 47). Siehe auch die Definition aus dem Jahr 1995 bei (Bruce, 1995, S. 160–162).

¹⁶⁵ (American College and Research Libraries, 2000, S. 2–3).

¹⁶⁶ Vgl. (Johnston et al., 2003, S. 337).

¹⁶⁷ Vgl. (Corrall, 1998, S. 27).

¹⁶⁸ (Webber et al., 2003, S. 259).

CILIP erarbeitet schließlich 2005 die folgende Definition: „Information literacy is knowing when and why you need information, where to find it, and how to evaluate, use and communicate it in an ethical manner.“¹⁶⁹ Dabei zeigt die informationskompetente Person Kenntnisse zum Informationsbedarf, zu den verfügbaren Quellen, zur Suche nach Information, zur Bewertung, zur verantwortungsvollen Nutzung, Verarbeitung, Präsentation und Organisation der Suchergebnisse.¹⁷⁰

In **Australien** findet währenddessen die Definition von Informationskompetenz am Arbeitsplatz besondere Beachtung. Sowohl Bruce als auch Lloyd gehen auf das Konzept Informationskompetenz am Arbeitsplatz und in der Wirtschaft, außerhalb des Bildungssektors, ein. Bruce bezieht die *Seven faces of information literacy* auf den Arbeitsplatz und zeigt Fähigkeiten in der Marktforschung, der Vermittlung interner und externer Informationsquellen, der Informationsverarbeitung, der Archivierung, Forschung und Entwicklung sowie dem beruflichen Verhaltens- und Ehrenkodex als Erfahrungsfelder auf.¹⁷¹ Informationskompetenz wird als Metakompetenz bezeichnet, die die Anpassung vorhandener Kompetenzen und den Erwerb neuer Kenntnisse im Umgang mit Informationen in spezifischen Kontexten und Situationen (z. B. am Arbeitsplatz) ermöglicht.¹⁷²



Quelle: (International Federation of Library Associations and Institutions, 2008).

Abb. 1-5. IFLA-Logo *Information Literacy*.

Auf der internationalen Ebene betont **IFLA** in ihrer Definition 2005 als Teil der *Alexandria proclamation on information literacy and lifelong learning* die Bedeutung von Informationen und der Fähigkeit, mit diesen umzugehen, um wirtschaftlich, sozial und persönlich erfolgreich zu sein:

„Information literacy [...] empowers people in all walks of life to seek, evaluate, use and create information effectively to achieve their personal, social, occupational and educational goals. It is a basic human right in a digital world and promotes social inclusion of all nations. [...]“

Information literacy [...]

- comprises the competencies to recognize information needs and to locate, evaluate, apply and create information within cultural and social contexts;
- is crucial to the competitive advantage of individuals, enterprises [...], regions and nations;
- provides the key to effective access, use and creation of content to support economic development, education, health and human services, and all other aspects of contemporary societies [...]; and
- extends beyond current technologies to encompass learning, critical thinking and interpretative skills across professional boundaries and empowers individuals and communities.“¹⁷³

¹⁶⁹ (Abel et al., 2005, S. 4).

¹⁷⁰ Vgl. (Abel et al., 2005, S. 4–8).

¹⁷¹ Vgl. (Bruce, 1999, S. 43).

¹⁷² Vgl. (Lloyd, 2003, S. 90).

¹⁷³ (International Federation of Library Associations and Institutions, 2005).

Mit dem Begriff *Information Literacy* verband IFLA 2008 auch ein Logo (vgl. Abb. 1-5).

Über die vorgestellten Definitionen und Anmerkungen hinaus, die unterschiedliche Ansätze, Ausgestaltungen und Schwerpunkte setzen, werden die Bezeichnung *Information Literacy* und das damit verbundene inhaltliche Konzept auch **kritisch** diskutiert.

- Das abstrakte Konzept sei schwer anwendbar oder interpretierbar.¹⁷⁴
- Informationskompetent zu sein und zu bleiben, beruhe auf einem ständigen Lernprozess. Das Ziel würde aufgrund wechselnder Rahmenbedingungen nie erreicht.¹⁷⁵ Das Konzept *Information Literacy* beziehe sich nicht nur auf Fähigkeiten, die allein in Bibliotheken vermittelt und erlernt werden können. Es sei eine bedeutende Ausweitung der bisherigen bibliothekarischen Tätigkeiten. Die Definition der ALA von 1989 und die ACRL-Standards von 2000 (vgl. Kap. 1.2.3.1) bezögen alle erdenklichen Fähigkeiten ein und gingen damit über die Mittel der Bibliotheken und Hochschullehrenden hinaus.¹⁷⁶ Darüber hinaus beschreibe *Information Literacy* keinen streng festgelegten linearen Vorgang, sondern einen flexiblen, individuellen Denkprozess.¹⁷⁷
- Behrens schloss, dass die Identifizierung der Bibliothekare mit dem Lernziel Informationskompetenz die Antwort auf die ignorierte Rolle der Bibliotheken während des Reformprozesses im Bildungswesen sei.¹⁷⁸ Der Begriff würde als Marketingstrategie aufgefasst:

„Because prosaic, but more descriptive phrasing such as ‘library education’ and ‘bibliographic instruction’ fail to impress the nonlibrary world with its insipid stereotypes of librarians. Information literacy suggests an urgency and eventfulness that more pedestrian locutions, such as ‘bibliographic instruction’, can’t muster. Information literacy [...] is largely an exercise in public relations. It is a response to being ignored by the establishment, an effort to deny the ancillary status of librarianship by inventing a social malady with which librarians as ‘information professionals’ are uniquely qualified to deal.”¹⁷⁹

- Anstatt Informationskompetenz von anderen Kompetenzen abzugrenzen und separat, unabhängig vom tatsächlichen lokalen Bedürfnis zu vermitteln, sollten Bibliotheken daran arbeiten, die Informationssysteme benutzerfreundlich und selbsterklärend zu gestalten und die Hochschullehrenden in die Vermittlungstätigkeiten einzubeziehen.¹⁸⁰
- Der Begriff sei sehr stark mit dem Wort für Analphabetismus (*illiteracy*) verbunden.¹⁸¹ Er stehe für ein Defizitmodell, dass von einem nicht informationskompetenten Studierenden ausgeht.¹⁸²

¹⁷⁴ Vgl. (Behrens, 1994, S. 309).

¹⁷⁵ Vgl. (McCrank, 1991, S. 42); (Purdue, 2003, S. 661).

¹⁷⁶ Vgl. (Owusu-Ansah, 2003, S. 224–226).

¹⁷⁷ Vgl. (Cheuk, 2000, S. 184).

¹⁷⁸ Vgl. (Behrens, 1994, S. 313).

¹⁷⁹ (Foster, 1993, S. 346).

¹⁸⁰ Vgl. (Pacey, 1995, S. 95–102); (McCartin et al., 2001, S. 23–24); (Grassian, 2005, S. 271–272).

¹⁸¹ Vgl. (Miller, 1992, S. 144).

¹⁸² Vgl. (Norgaard, 2003, S. 126).

- Der Terminus *Literacy* beziehe auch immer Aspekte ein, die nicht vermittelt werden könnten, so dass die Konzentration der Bemühungen der Bibliothekare auf die inhaltliche Ausgestaltung gelegt werden sollte.¹⁸³
- Der Begriff sei kontextabhängig. Die Kultur, der ethnische Hintergrund sowie institutionelle, soziale, materielle und ideologische Rahmenbedingungen stellten die verschiedenen Variablen dar.¹⁸⁴ Informationskompetenz sei ein individueller, kreativer, heterogener und progressiver Prozess. Er würde nicht durch Schritte und Richtlinien reguliert.¹⁸⁵ Auch interne Gedankengänge wie selbstkritisches Denken und Selbstreflexion spielten eine Rolle bei der Entwicklung von Informationskompetenz, würden bisher in den Definitionen jedoch kaum berücksichtigt.¹⁸⁶

Ingold fasst in ihrem Überblick die vier kritischen Aspekte des Konzepts zusammen: die defizitäre Sichtweise von Nutzern, die zu stark gewichteten bibliothekarischen Inhalte, die fehlende technische Verbesserung der Systeme und die Losgelöstheit der Angebote vom Kontext.¹⁸⁷

Neben dem Begriff *Information Literacy* werden in den USA, Großbritannien und Australien eine Vielzahl weiterer Begriffe verwendet, mit denen teilweise die gleichen, teilweise jedoch auch andere Schwerpunkte und Inhalte gesetzt werden. Im Folgenden wird der Begriff *Information Literacy* gegenüber anderen, häufig verwendeten Termini abgegrenzt.

In den USA treten vor allem die Begriffe *Library Instruction* in den frühen 1970er Jahren, *Bibliographic Instruction* ab den 1970er Jahren und *Library Literacy* auf. In Großbritannien werden die Begriffe *User Education* und *Information (Handling) Skills* verwendet. Ingold stellt 2005 alle im Zusammenhang mit *Information Literacy* verwendeten Begriffe aus den jährlichen Bibliographien zum Thema Benutzerschulung bzw. Informationskompetenz zusammen und bildet fünf Kategorien: Bibliographie und Bibliotheksbenutzung, Benutzerschulungen und Unterstützung von Benutzern, Umgang mit elektronischen Informationsquellen, Studier-, Lern- und Arbeitstechniken sowie Umgang mit Information. Am häufigsten werden die Begriffe *Bibliographic Instruction / BI*, *Library Instruction*, *Library Literacy*, *Library Skills*, *User Education*, *Lifelong Learning Skills*, *Study Skills*, *Information Literacy* und *Information Skills* verwendet. Ingold sieht *User Education*, *Bibliographic Instruction* und *End-User Training* als Begriffe für die Vermittlungstätigkeit an, mit denen aber keine Inhalte definiert werden. Mit den Begriffen *Information Literacy*, *Information Fluency* und *Information Skills* werden hingegen spezielle und gezielt angestrebte Fähigkeiten und Kenntnisse bezeichnet (vgl. Abb. 1-6).¹⁸⁸

¹⁸³ Vgl. (Mensing, 1990, S. 45–46).

¹⁸⁴ Vgl. (Kapitzke, 2003, S. 60–61).

¹⁸⁵ Vgl. (Cheuk, 2000, S. 184).

¹⁸⁶ Vgl. (Ward, 2006, S. 402).

¹⁸⁷ Vgl. (Ingold, 2005, S. 100).

¹⁸⁸ Vgl. (Ingold, 2005, S. 26–27).

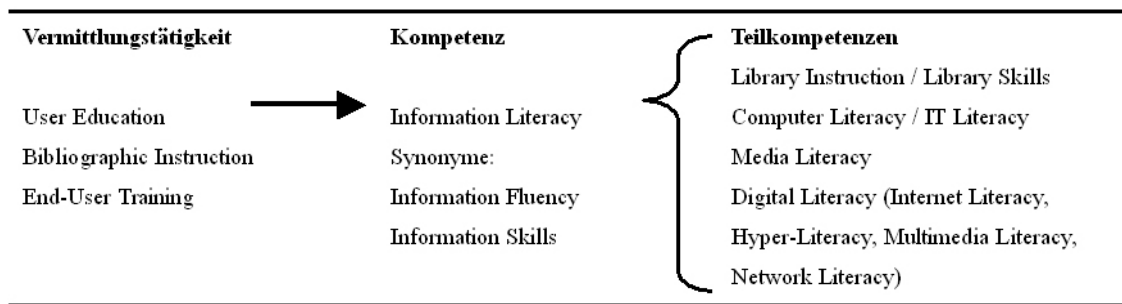


Abb. 1-6. Englische Begriffe im Kontext von *Information Literacy*

Der gebräuchliche Begriff **Library Literacy** bzw. **Library Instruction**, der bis 1980 allgemein das Lernen von Grundfertigkeiten für die Informationssuche bezeichnete, wird nun als Teil der Informationskompetenz gesehen. Behrens schreibt:

„A library literate person is one who is able to use a library independently; that is, he has the skills required to use the basic tools and sources for the purposes of locating and retrieving information on his own, and has a knowledge of the extended services [...] which are provided by libraries.“¹⁸⁹

Während Bibliothekskompetenz die Fähigkeit der selbstständigen Benutzung einer Bibliothek, ihrer Medien und Informationsangebote beschreibt, geht Informationskompetenz darüber hinaus.¹⁹⁰ Bibliotheken müssen nicht mehr nur ihre eigenen Informationsquellen und -angebote vorstellen und die Programme so ausbauen, dass eine größere Breite an Fähigkeiten und Strategien abgedeckt wird. Breivik meint 1989 auf der *LOEX Conference*:

„I now believe [...] that ‘library instruction’ encompasses too small a concept for the needs of education in an information society. Library instruction [...] implies that it is instruction for use of libraries only. It implies that its value only extends as far as the walls of libraries.“¹⁹¹

Die inhaltliche Bedeutung des Begriffs **Bibliographic Instruction** hat sich verändert. In den 1970er Jahren mit einer Orientierung und Einführung in die Bibliothek assoziiert, bildeten die Vermittlung der Nutzung der Informationsquellen und die Entwicklung neuer Ideen und Methoden in den 1980er sowie die Ausweitung der Schulungen auf unterschiedlichste Medienformate in den 1990er Jahren Schwerpunkte der Definition. Unter *Bibliographic Instruction* werden aber bis heute weitgehend einmalige, auf in Bibliotheken verfügbare, gedruckte Informationsquellen beschränkte Schulungen verstanden.¹⁹² Der Begriff *Bibliographic Instruction* wird häufig als einschränkend und unspezifisch wahrgenommen, da er den Nutzern nicht eindeutig vermittelt, welcher Gegenstand Inhalt der Schulungen ist.¹⁹³ Dabei bezeichnet *Bibliographic Instruction* eine Methode und geht von den Standpunkten und der Perspektive der Bibliothekare aus. *Information Literacy* hingegen nimmt den Benutzer als Ausgangspunkt und bezeichnet ein individuelles Ergebnis. Dieser Begriff wird auch außerhalb der Bibliothekswelt verstanden.¹⁹⁴ Schulungen zur *Information Literacy* zeigen einen wissen-

¹⁸⁹ (Behrens, 1990, S. 355).

¹⁹⁰ Vgl. (Bawden, 2001, S. 223–225); (Kuhlthau, 1990, S. 15).

¹⁹¹ Patricia S. Breivik, zit. nach (Mensching, 1990, S. 44).

¹⁹² Vgl. (Murdock, 1995, S. 26–27).

¹⁹³ Vgl. (Fink, 2001, S. 527).

¹⁹⁴ Vgl. (Arp, 1990, S. 46, 49).

schaftlichen Ansatz, führen in eine große Breite gedruckter und elektronischer Informationsquellen und die Analyse und Verarbeitung der Ergebnisse ein.¹⁹⁵

In den USA wird darüber hinaus noch der Begriff **Teaching Library** benutzt. Er bezeichnet ein Konzept, das Studierenden und Hochschullehrenden nicht nur die effektive Suche und den Umgang mit Informationsquellen vermittelt. Zusätzlich wird eine Atmosphäre geschaffen, die lebenslanges Lernen fördert, ein entsprechend lernfreundlicher Bestand aufgebaut, eine Plattform zum Austausch von Materialien eingerichtet, die Beantwortung von Fragen außerhalb des Curriculums unterstützt, die Bibliothek als kulturelles Zentrum auf dem Campus etabliert und die Forschung zur Verbesserung der Dienstleistungen angeregt.¹⁹⁶ In Großbritannien wird der Begriff des **Learning Centre** verwendet, das „räumlich, infrastrukturell und personell entsprechend ausgestattet ist, alle für das Lernen benötigten Informationsressourcen in optimaler Weise vorzuhalten und zugänglich zu machen [...]“.¹⁹⁷

Seit den 1980er Jahren treten weitere Begriffe auf: *Computer Literacy*, *Information Technology Literacy*, *Media Literacy* und *Digital Literacy*. Sie beziehen die fortschreitenden technologischen Entwicklungen mit ein: aus den 1980er Jahren das Aufkommen des Personalcomputers und die neuen Informationstechnologien, aus den 1990er Jahren das Internet und die steigende Anzahl der Medienformate.¹⁹⁸

Mit dem Begriff **Computer Literacy** rücken das Verständnis für die Nutzungsmöglichkeiten und die notwendigen Fertigkeiten im effektiven Umgang mit dem Computer in den Vordergrund. Die Begriffe **Information Technology Literacy** bzw. **IT Literacy** werden synonym zu *Computer Literacy* gebraucht, umfassen aber anfangs einen breiteren Aspekt. Erstere setzen sich jedoch nicht in der Praxis durch, da der Begriff *Computer Literacy* auf Grundfertigkeiten sowohl im Umgang mit Computer- als auch mit Telekommunikationssystemen bezogen wird. Schon 1982 wird *Computer Literacy* als ein technisches Hilfsmittel und somit als ein Bestandteil der Informationskompetenz¹⁹⁹ gesehen: „Information literacy, then, as opposed to computer literacy, means raising the level of awareness of individuals and enterprises to the knowledge explosion, and how machine-aided handling systems can help to identify, access, and obtain data, documents and literature needed for problem-solving and decision-making.“²⁰⁰ Eisenberg und Johnson stellen mit ihrem Rahmenplan *Computer skills for information problem-solving* einen weiteren Zusammenhang zur Informationskompetenz her. Sie integrieren die Gebrauchsmöglichkeiten des Computers und internetbezogene und bewertende Fähigkeiten in die Stufen des Informationsprozesses.²⁰¹ Kritisiert wird am Konzept der Computerkompetenz die starke Betonung der Technik, die auf Kosten eines tieferen Verständnisses für Informationen geht. Es müsse z. B. beachtet werden, dass der Computer nicht nur die Handhabung großer Datenmengen erleichtere, sondern unter Umständen auch die Informationen aus dem Zusammenhang reiße.²⁰² Dabei verläuft die

¹⁹⁵ Vgl. (Meulemans et al., 2001, S. 254).

¹⁹⁶ Vgl. (Stoffle et al., 1984, S. 5–6).

¹⁹⁷ Vgl. (Fairhurst et al., 2006, S. 125). Siehe auch (Gläser, 2008, S. 171).

¹⁹⁸ Siehe hierzu die sehr ausführliche Zusammenfassung der Definitionen bei (Bawden, 2001).

¹⁹⁹ Vgl. (Bawden, 2001, S. 225–229).

²⁰⁰ (Horton, 1983, S. 16). Siehe auch (Bawden, 2001, S. 228–229).

²⁰¹ Vgl. (Eisenberg et al., 1996).

²⁰² Vgl. (Mutch, 1997, S. 379, 382).

Entwicklung vom Umgang mit dem Computer selbst zum Umgang mit Anwendungen parallel mit der Entwicklung von der Bibliotheksschulung als reine Einführung zur Bewertung und Nutzung der Information. Kuhlthau führt die Entwicklungen zusammen und meint: „Information skills combine a broader view of library skills with computer skills to develop competencies for the information age.“²⁰³

Media Literacy bedeutet, kritisch mit Informationen aus den Massenmedien umzugehen und sich des Einflusses auf Meinungen, Einstellungen und Werte bewusst zu werden. Da der Schwerpunkt auf der kritischen Analyse und der Handhabung verschiedener Medienformate liegt, wird Medienkompetenz als Bestandteil der Informationskompetenz gesehen.²⁰⁴

Digital Literacy bezeichnet die Fähigkeit, Multimedia- und Hypertexte lesen und verstehen zu können. Dazu gehört unter anderem, dass Personen die gefundenen Informationen bewerten, eine persönliche Informationsstrategie aufstellen, traditionelle Medienformen sinnvoll ergänzen und den Wert und die Vollständigkeit verlinkter Texte einschätzen. *Digital Literacy* wird in *Network Literacy*, *Internet Literacy*, *Hyper-Literacy* und *Multimedia Literacy* unterteilt: Dabei beinhaltet *Internet Literacy* den Gebrauch des WWW für das Lernen und Lehren und dessen effektive Benutzung. *Hyper-Literacy* ist die Fähigkeit, durch Hyperlinks verbundene Textteile gezielt und strukturiert zu lesen und Querverweise einzubeziehen. *Multimedia Literacy* bezieht sich auf das Verständnis für das Zusammenwirken verschiedener Medienformen.²⁰⁵ *Network Literacy* ist die Fähigkeit, in einer vernetzten Umgebung Informationen zu finden und zu gebrauchen.²⁰⁶

Zusammengeführt werden die oben genannten Begriffe in der Definition der *CSU Work Group on Information Competence*: „Information competence is the fusing or the integration of library literacy, computer literacy, media literacy, technological literacy, ethics, critical thinking, and communication skills.“²⁰⁷ Durch *Information Literacy* könnten alle anderen Fähigkeiten erlernt werden.²⁰⁸ Die Basis bildet weiterhin die Definition der ALA von 1989, die nach verschiedenen Richtungen ausgebaut und ergänzt sowie für die institutionseigenen Bedürfnisse angepasst wurde. Auch wenn neben *Information Literacy* weitere Termini verwendet werden und die inhaltliche Abgrenzung nicht einheitlich ist, wird der Begriff durchweg in öffentlichen Bekanntmachungen der Berufsverbände verwendet und hat somit einen Wiedererkennungswert erlangt.

1.2.1.2 Deutschland

Während sich die Entwicklung des Begriffs Informationskompetenz in der amerikanischen Literatur über zwei Jahrzehnte hinweg verfolgen lässt, taucht dieser Aspekt in der deutschsprachigen bibliothekswissenschaftlichen Fachliteratur erst in den späten 1990er Jahren auf, zuerst in der englischen Form, dann in der deutschen Übersetzung. 1999 bestimmt die DBI Expertengruppe *Fortbildung und Schulung im Informations-*

²⁰³ (Kuhlthau, 1990, S. 16).

²⁰⁴ Vgl. (Bawden, 2001, S. 225).

²⁰⁵ Vgl. (Bawden, 2001, S. 246–250).

²⁰⁶ Vgl. (Eisenberg et al., 2004, S. 9–10).

²⁰⁷ (California State University System/Work Group on Information Competence, 1995, S. 5).

²⁰⁸ Vgl. (Eisenberg et al., 2004, S. 9–10). Breivik meint, dass Informationskompetenz die einzelnen Fähigkeiten unter dem Schirm der *Critical Thinking Skills* vereint. Vgl. (Breivik, 2000, S. 7).

bereich den Terminus „Informationskompetenz“ als offiziellen, deutschen Fachbegriff.²⁰⁹ Neben *Informationskompetenz* werden Schulungen und ihre Inhalte auch mit den Wörtern *Benutzerschulung*, *Bibliothekskompetenz* sowie *Informations- und Medienkompetenz* bezeichnet. Weiterhin fallen hier die Begriffe *Bibliotheksdidaktik*, *Informationsdidaktik*, *Bibliothekspädagogik* und *Teaching Library*. Sie bezeichnen pädagogische Konzepte, die sich mit den Inhalten und Methoden von Schulungen in Bibliotheken befassen. Im Folgenden werden diese Begriffe detailliert dargestellt und gegeneinander abgegrenzt.

Die **Benutzerschulung** wendet sich als bibliothekarisches Serviceangebot im Bereich der Informationsvermittlung an Personen, die die Angebote der Bibliothek nutzen bzw. nutzen wollen.²¹⁰ Sauppe zieht 1980 den Begriff Benutzerschulungen gegenüber *Benutzerunterweisung* und *Bibliotheksdidaktik* vor, da er „den instrumental Charakter aller Arten von didaktischen Veranstaltungen zur Bibliotheksbenutzung deutlich macht.“²¹¹ Hacker schreibt 2000 in seinem Lehrbuch:

„Methoden einer systematischen und intensiven Unterweisung in der Bibliotheksbenutzung werden als Benutzerschulung bezeichnet. [...] Es geht dabei um die Vermittlung eingehender Kenntnisse über die Suchmöglichkeiten in Katalogen und Bibliographien.“²¹²

Benutzerschulungen orientieren sich an einzelnen Objekten, nicht an Prozessen. Sie vermitteln in Einführungsveranstaltungen fast ausschließlich die notwendigen Kenntnisse zur Nutzung der lokalen Dienstleistungen und Räumlichkeiten.²¹³ Dabei beziehen sie sich auf eine Bibliothek oder ein Informationssystem und orientieren sich an der Institution oder an einem spezifischen Kursthema. Sie verfolgen das kurzfristige Ziel, den Nutzer auf pragmatische Art und Weise die effektive Handhabung spezieller Werkzeuge oder Datenbanken nahezubringen (vgl. Abb. 1-7).²¹⁴ Homann sieht Mitte der 1990er Jahre den vorherrschenden *pragmatisch-objektorientierten* Ansatz der Benutzerschulung als überholt an. Der Ansatz konzentriert sich auf die Handhabung eines einzelnen Informationsangebots und beschränkt sich damit auf einen Ausschnitt des Dienstleistungsangebots der Bibliothek. Der unterschiedliche Wissensstand der Studierenden wird nicht berücksichtigt, die einzelnen Schulungsveranstaltungen sind untereinander inhaltlich nicht abgestimmt. Da die Informationssysteme in der Anzahl steigen, sie sich zusätzlich im Erscheinungsbild ändern und die Informationsmenge stetig wächst, gewinnt Homann zufolge die *funktional-benutzerbezogene* Schulung eine größere Bedeutung. Deren Grundlage bildet die Curriculumtheorie, welche die Strukturierung der Lehrinhalte hinsichtlich der Teilnehmer und deren Lernvoraussetzungen und Interessen ermöglicht. Die Teilnehmer werden aktiv integriert, indem die Inhalte überprüfbar Lernzielen zugeordnet werden. Sie erlernen nicht nur die funktionale Handhabung, sondern können auch informationssystemübergreifende Recherchemöglich-

²⁰⁹ Vgl. (Ingold, 2005, S. 31).

²¹⁰ Vgl. (Schultka, 2002a, S. 1489).

²¹¹ (Sauppe et al., 1980, S. 13).

²¹² (Hacker, 2000, S. 276).

²¹³ Vgl. (Schultka, 2002a, S. 1489–1496). Wilbert beschrieb die Benutzerschulung 1987 bereits folgendermaßen: „Als ein Bestandteil aktiver Informationsarbeit besonders der wissenschaftlichen Bibliotheken hat die Benutzerschulung die Aufgabe, den Benutzern eine weitgehend selbständige Orientierung in der Bibliothek und den von ihr angebotenen Dienstleistungen zu ermöglichen [...]“ (Wilbert, 1987, S. 84).

²¹⁴ Vgl. (Hapke, 2000, S. 821). Siehe auch (Schultka, 1999).

keiten erkennen.²¹⁵ Darüber hinaus unterscheidet Homann in Abhängigkeit vom Grad der Integration in das Studium das *modulare*, *projektororientierte* und *seminarintegrierte* Schulungskonzept.²¹⁶

Das Verständnis des Begriffs Benutzerschulung lässt sich häufig mit dem Begriff **Bibliothekskompetenz** gleichsetzen. Bibliothekskompetenz ist „die Fähigkeit des Benutzers, die Leistungen der Bibliothek aufgrund eigener Kenntnisse für seine Zwecke auszunutzen und sie damit aktiv in das Studium zu integrieren.“²¹⁷ Hier beschränken sich die erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse auf die speziellen Informations- und Serviceangebote der lokalen Bibliothek.²¹⁸ Nach Bock ist Bibliothekskompetenz „die Gesamtheit der Kenntnisse [...], die notwendig sind, um eine Bibliothek für wissenschaftliche Zwecke optimal zu nutzen.“²¹⁹

Im Gegensatz zur Benutzerschulung und Bibliothekskompetenz bezieht sich die Vermittlung von **Informationskompetenz** auf langfristige Ziele und den Erwerb von Strategien. Basierend auf dem Konzept des lebenslangen Lernens sollen im Lernprozess Fähigkeiten und Kenntnisse erworben werden, die über einen spezifischen Kurs hinausgehen und sich auf viele Informationssysteme anwenden lassen.²²⁰

„Informationskompetenz ist [...] als die Fähigkeit zu sehen, bezogen auf ein konkretes Problem den Informationsbedarf zu erkennen, Informationen zu ermitteln, Informationen zu bewerten, Informationen effektiv zu nutzen.“²²¹

„Informationskompetenz (Information Literacy) [...] beinhaltet die Befähigung der Studierenden, Lernenden und Kunden, diejenigen Informationen zu finden und zu verwerten, die sie für Arbeit und Studium benötigen.“²²²

„Informationskompetenz ist die Fähigkeit, Themen zu finden, Informationen zu finden, zu beurteilen, zu verarbeiten und zu präsentieren.“²²³

„Informationskompetenz, also die Fähigkeit, sich methodisch und kritisch zu informieren [...]“²²⁴

Zur Informationskompetenz gehört die Beherrschung effizienter Recherche- und Navigationsstrategien und die Fähigkeit und „Kreativität, den eigenen Informationsprozess bewusst und bedarfsgerecht zu gestalten.“²²⁵ Informationskompetenz umfasst „Wissen über potentielle Informationsquellen und -arten, Wissen und Fertigkeiten für den Zugang zu Informationen, Fähigkeiten zur Nutzung der Informationen, Fähigkeiten zur

²¹⁵ Vgl. (Homann, 1996, S. 596–606); (Homann, 2001b, S. 2–3).

²¹⁶ Vgl. (Homann, 1999b, S. 65). Das *modulare* Konzept verknüpft kleine Schulungseinheiten miteinander und bietet sie als gestufte übungszentrierte Veranstaltungen an. Im *projektororientierten* Konzept entwickeln die Lernenden bei der Lösung einer umfassenden Projektaufgabe Informationskompetenz parallel zu den fachlichen Kenntnissen. Im *seminarintegrierten* Konzept werden die Kenntnisse und Fähigkeiten abhängig vom Informationsbedürfnis im Laufe der Lehrveranstaltung vermittelt.

²¹⁷ (Wilbert, 1987, S. 84).

²¹⁸ Vgl. (Homann, 2000d, S. 971).

²¹⁹ (Bock, 1972, S. 302).

²²⁰ Vgl. (Hapke, 2000, S. 821).

²²¹ (Homann, 2002a, S. 1).

²²² (Hapke, 2000, S. 822).

²²³ (Dannenberg, 2000, S. 1248).

²²⁴ (Lux et al., 2004, S. 41).

²²⁵ (Bieler et al., 2005, S. 4).

Bewertung der Informationen, Fähigkeiten zur Reflexion des Informationsprozesses.“²²⁶ Schultka zählt zu den Teilkompetenzen von Informationskompetenz ebenfalls die Fähigkeiten, den Informationsbedarf erkennen und beschreiben, das weitere Vorgehen planen, die Recherche durchführen, sich Zugang zu Informationsträgern verschaffen, die gewonnenen Informationen dokumentieren, die Informationen neu zusammenstellen und präsentieren, die Informationen bewerten und rechtliche Regelungen bei der Nutzung von Informationen einhalten zu können.²²⁷ Im Niveau und dem Ausführungsgrad kontextabhängig, kann der informationskompetente Nutzer

- „- den Informationsbedarf erkennen,
- einen Plan entwerfen, um den Informationsbedarf zu decken,
- sich Hilfe holen, um den Informationsbedarf zu decken,
- gedruckte und elektronische Nachschlagewerke u.a. Recherchehilfsmittel nutzen,
- Literatur im Bibliothekskatalog suchen,
- einschätzen, ob der Informationsbedarf gedeckt ist,
- sich Hilfe holen, wenn der Informationsbedarf noch nicht gedeckt ist,
- lesen und schreiben,
- Informationen dokumentieren, anordnen, vergleichen und
- ein Arbeitsergebnis erstellen und präsentieren.“²²⁸

Darüber hinaus spiegeln unterschiedliche Schwerpunkte und Unterteilungen auch die Schwierigkeiten bei der Definition und Einordnung des Begriffs in die bestehenden Strukturen wider:

- Reimers unterteilt Informationskompetenz in Grund- und Fachkompetenz:

„Im konkreten Fall gehören hierzu als *Grundkompetenzen* der Bibliotheksbenutzung unter anderem die selbstständige Literatursuche in Online-Katalogen nebst Literaturbestellung über das Ausleihsystem bzw. der Nutzung der externen Literaturbeschaffung, als *Fachkompetenzen* die selbstständige Literaturrecherche in relevanten bibliografischen Datenbanken, die themenbezogene Nutzung elektronischer Volltexte sowie die sinnvolle Verwertung der sonstigen im Internet verfügbaren Fachinformationen.“²²⁹

- Homann sieht Informationskompetenz als Oberbegriff für Bibliotheks-, Medien- und Informatikkompetenz an, die sich auf spezifische Informationsmedien beziehen und für die Befriedigung eines Informationsbedarfes benötigt werden.²³⁰ Häufig wird die Kombination **Informations- und Medienkompetenz** gebraucht. Medienkompetenz umfasst soziale Kompetenzen, Handlungs- und Kommunikationsfähigkeiten mit Medien, Reflexionsfähigkeiten, Fähigkeiten zur Analyse von Inhalten und Strukturen der Medien sowie zur Einschätzung der Qualität ihrer Inhalte.²³¹ Sie beinhaltet Fähigkeiten zur sinnvollen Nutzung der Medien, zu ihrer Gestaltung und zu ihrem Einsatz. Darüber hinaus hinterfragen medienkompetente Personen die Botschaften und sehen die Wirkungen der Medien in der Gesellschaft.²³²
- Im Gegensatz zu Homann versteht die Projektgruppe für die Stärkung der Medienkompetenz an der Universität Bonn Informationskompetenz, d.h. die „Kompetenz im Umgang mit elektronischen Hilfs-

²²⁶ (Homann, 2002a, S. 3).

²²⁷ Vgl. (Schultka, 2005, S. 1477–1478).

²²⁸ (Schultka, 2005, S. 1486).

²²⁹ (Reimers, 2006, S. 187).

²³⁰ Vgl. (Homann, 2000d, S. 971).

²³¹ Vgl. (Bischof et al., 2000, S. 37).

²³² Vgl. (Lux et al., 2004, S. 40).

mitteln für wissenschaftliche Informationsbeschaffung“, IT-Kompetenz und Präsentationskompetenz als Teile der Medienkompetenzvermittlung.²³³

- Auf der anderen Seite wird Informationskompetenz auch als „Meta-Kompetenz“, die das Erlernen neuer Fähigkeiten und neuen Wissens erst ermöglicht, bezeichnet.²³⁴ Häufig wird hier die Bedeutung ersterer als Voraussetzung für das lebenslange Lernen hervorgehoben.²³⁵

Sühl-Strohmenger fasst die unterschiedlichen Definitionen und Auffassungen zum Begriff Informationskompetenz wie folgt zusammen:

„Übereinstimmung gibt es dahingehend, dass es sich um eine Schlüsselqualifikation für den Studien- und Berufserfolg handelt [...] und dass Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit einer – sowohl hinsichtlich der Inhalte als auch hinsichtlich der Informationsträger – Vielfalt von wissenschaftlichen bzw. wissenschaftsrelevanten Informationsressourcen dazugehören, insbesondere bezogen auf die Ressourcenauswahl, themenbezogene Informationsrecherche, Bewertung und Auswahl relevanter Ergebnisse, Weiterverarbeitung unter Beachtung ethischer und rechtlicher Implikationen sowie bezüglich der Präsentation und Kommunikation von Rechercheergebnissen.“²³⁶

Homann setzt den Begriff darüber hinaus in einen praktischen Kontext:

„Die Informationsgesellschaft mit ihrer charakteristischen Informationsflut erfordert von einem Individuum neue Fähigkeiten und Fertigkeiten zur effizienten Bewältigung der beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen. Sie lassen sich mit dem Begriff der ‚Informationskompetenz‘ charakterisieren.“²³⁷

In Anlehnung an Elmborg erweitert Hapke 2007 die Definition von Informationskompetenz. Der klassische Begriff betrachtet die Bibliothek als Informationslieferant, beschreibt den Umgang mit Informationen als linearen Prozess, der durch den Transfer von Informationen vom Bibliothekar als Lehrenden und durch das Vermitteln von Recherchestrategien erlernt werden kann. Die kritische Informationskompetenz bzw. „Informationskompetenz 2.0“ hingegen will das Verständnis für den gesamten Informationskreislauf und einen komplexen, nicht-linearen Informationsprozess vermitteln, in dem die Bibliothek als Erfahrungs- und Lernraum wahrgenommen wird. Der Bibliothekar ermöglicht als Moderator von Informations- und Lernprozessen den Nutzern, das Bewusstsein und das Wissen zur Informationsproduktion und -distribution zu steigern.²³⁸

Informationskompetenz setzt sich vom Konzept der traditionellen Benutzerschulung ab (vgl. Abb. 1-7). In der Weiterentwicklung von Homanns Ansatz der funktional-benutzerbezogenen Schulung vollzieht sich der Übergang von der Benutzerschulung zur Vermittlung von Informationskompetenz. Informationskompetenz zeichnet sich dadurch aus, dass sie alle potenziellen Informationen berücksichtigt, vom individuellen Informationsbedarf des Suchenden ausgeht und sich effizient am Problemlösungsprozess und am Handlungszusammenhang orientiert. Das Konzept zur Vermittlung von Informationskompetenz bezieht sich auf viele

²³³ Vgl. (Vogt, 2004, S. 119).

²³⁴ Vgl. (Bieler et al., 2005, S. 4). Bieler nimmt die Gedanken von Lloyd auf. Siehe (Lloyd, 2003).

²³⁵ Vgl. (Lux et al., 2004, S. 38).

²³⁶ (Sühl-Strohmenger, 2007c, S. 4).

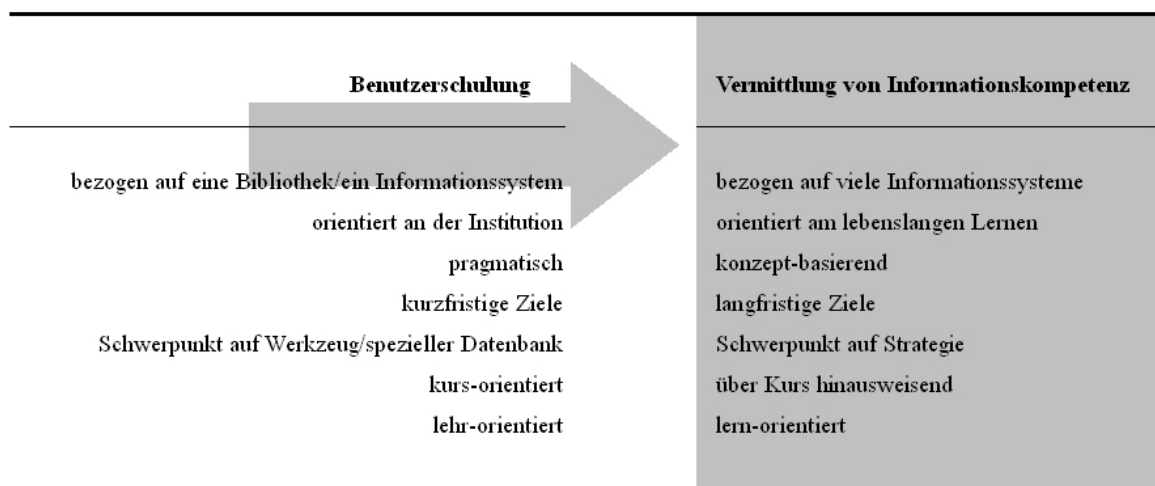
²³⁷ (Homann, 2002a, S. 1).

²³⁸ Vgl. (Hapke, 2007, S. 141, Tab. 2). Siehe auch (Elmborg, 2006).

Informationssysteme. Es orientiert sich am lebenslangen Lernen und legt den Schwerpunkt auf den Erwerb von Strategien.²³⁹

Zur Vermittlung der Kenntnisse, die mit den oben genannten Termini Benutzerschulung, Bibliothekskompetenz und Informationskompetenz bezeichnet werden, gibt es unterschiedliche Auffassungen pädagogischer und organisatorischer Rahmenbedingungen, die sich inhaltlich in den Konzepten der *Bibliotheksdidaktik*, der *Informationsdidaktik*, der *Bibliothekspädagogik* und der *Teaching Library* widerspiegeln.

Bibliotheksdidaktik, in den 1970er Jahren von Bock als Begriff eingeführt, berücksichtigt in Anlehnung an die Hochschuldidaktik Erkenntnisse der Pädagogik, Psychologie und Soziologie aus bibliothekswissenschaftlicher Sicht. Sie beschäftigt sich mit den Inhalten und Methoden des Lehrens und Lernens der Bibliotheksbenutzung und soll das Ausmaß der Benutzerschulung deutlich machen.²⁴⁰ Bibliotheksdidaktisch aufgebaute Veranstaltungen richten sich in den vorzustellenden Informationsressourcen und Suchhilfen nach dem Bedarf und dem Semester der Studierenden und führen durch die Integration in das Studium oder den Kurs zu den gerade benötigten Informationen. Die Studierenden sollen dadurch weniger überfordert und besser motiviert werden.²⁴¹ Angelehnt an die Bibliotheksdidaktik bezieht sich der Begriff **Informationsdidaktik**, der von Schulz 1993 aufgebracht wurde, auf die „Theorie des Lehrens und Lernens von Informationskompetenz.“²⁴² Beide Begriffe haben sich nicht durchgesetzt. Am Beispiel der Bibliotheksdidaktik wird kritisiert, dass der Wortteil „Didaktik“ nicht den Stand der Benutzerschulung hinsichtlich ihrer didaktischen Konzeption und ihrer begrenzten Ziele widerspiegelt.²⁴³



Quelle: (Hapke, 2000, S. 821, Abb. 1).

Abb. 1-7. Von der Benutzerschulung zur Vermittlung von Informationskompetenz

²³⁹ Vgl. (Hapke, 2000, S. 821–823); (Homann, 2001a, S. 554); (Homann, 2002a, S. 2–3).

²⁴⁰ Vgl. (Bock, 1972, S. 301–302). Die Haltung der Hochschullehrenden soll positiv beeinflusst werden. Siehe dazu auch (Bock, 1979, S. 75).

²⁴¹ Vgl. (Bock, 1972, S. 308–309).

²⁴² (Schulz, 1993, S. 140).

²⁴³ Vgl. (Sauppe et al., 1980, S. 13).

Bibliothekspädagogik bezieht sich auf die Bibliotheksbesucher im Allgemeinen und macht den Gesamtprozess der Bibliotheksbenutzung erlebbar.²⁴⁴ Sie ist „Theorie und Praxis des pädagogischen Handelns in Bibliotheken in Bezug auf die Besucher der Bibliothek.“²⁴⁵ Dabei arbeitet sie teilnehmerorientiert und legt besonderen Wert auf didaktische Überlegungen und methodische Varianten für die Vermittlung. Bibliothekspädagogik fasst Aktivitäten öffentlicher und wissenschaftlicher Bibliotheken zusammen. Sie trainiert einzelne Arbeitsschritte, stärkt Teilkompetenzen²⁴⁶ und erläutert beispielhaft den Service und die Möglichkeiten der lokalen Bibliothek im Kontext allgemeiner Recherche- und Suchstrategien. Durch die Bibliothekspädagogik werden zielgruppenorientiert Recherche und Beschaffung von Informationen und Literatur, Ordnungsprinzipien der Bibliothek, Recherchehilfsmittel, Wege der Weiterverarbeitung von Suchergebnissen, Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens und Strategien des Lernens vermittelt. Durch die Bereitstellung geeigneter räumlicher und technischer Rahmenbedingungen soll sich die Bibliothek darüber hinaus als Lernort etablieren, Lernprozesse anregen, Sozialkompetenz fördern und Erlebnisse schaffen. Der Umfang der geforderten Aktivitäten zwingt die Bibliothek jedoch, sich für die konkrete Arbeit auf einen Entwicklungsschwerpunkt festzulegen.²⁴⁷ Bibliothekspädagogische Arbeit wird als „grundlegender und essentieller Bestandteil des Serviceangebots“, als „spezialisiertes Arbeitsfeld“ und als Schnittstelle zwischen pädagogischer und bibliothekarischer Arbeit definiert:

„Ein Gradmesser für die Qualität einer Bibliothek ist auch ihr edukatives Programm. Es ist die Frage danach, ob es die Bibliothek versteht, die in ihr gespeicherten Informationen in Wissen umzuwandeln. Wissensvermittlung und das Ermöglichen von Wissenserwerb ist bibliothekspädagogische Arbeit.“²⁴⁸

Während Bibliothekspädagogik sich auf alle Bibliotheksbenutzer bezieht, stellt die *Teaching Library* die konzeptbasierte Vermittlung von Informationskompetenz dar. Die bibliothekarischen Schulungsangebote werden institutionell und inhaltlich an die Studienfächer angebunden.²⁴⁹ Im Konzept der *Teaching Library* stellen sich Bibliotheken als Vermittler von Informationskompetenz, als Anbieter von Lernmedien, als Vermittler von Informationen über Lernangebote und -möglichkeiten, als Lernort und als Kooperationspartner für Bildungsinstitutionen und Lehrende vor. Die *Teaching Library* kennzeichnet sich durch die Entwicklung eines Gesamtkonzepts im Rahmen einer bibliothekspolitischen Aufgaben- und Zielbeschreibung. Weitere Merkmale sind die eindeutige Festlegung der Zielgruppen, die Aufnahme bibliothekarischer Informationsveranstaltungen in das Curriculum, die Bestimmung der Lehr- und Lernziele sowie -inhalte, die teilnehmer- und problemorientierte Didaktik, die Leistungserhebung, die Evaluierung von Schulungsveranstaltungen, das pädagogisch, didaktisch und fachlich qualifizierte Personal und die Bereitstellung von Schulungsräumen.

²⁴⁴ Schultka grenzt den Begriff *Bibliothekspädagogik* gegen verschiedene Begriffe ab: *Teaching Library* beziehe sich nur auf die lehrende Funktion, die jedoch eine von vielen Funktionen der Bibliothek sei. *Benutzerschulung* wende sich nur an die Personen, die das Serviceangebot der Bibliothek real nutzten. *Schulungen* assoziiere, dass Benutzer erst lernen müssten, bevor sie die Bibliothek überhaupt nutzen könnten. Vgl. (Schultka, 2005, S. 1466–1467).

²⁴⁵ (Schultka, 2002a, S. 1489).

²⁴⁶ Vgl. (Schultka, 2005, S. 1475). Teilkompetenzen sind z. B. Lesekompetenz, Medienkompetenz, Informationskompetenz, Schreibkompetenz, Präsentationskompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz.

²⁴⁷ Vgl. (Schultka, 2002a, S. 1489–1498).

²⁴⁸ (Thüringenweite AG Benutzerschulung, 2003, S. 3).

²⁴⁹ Vgl. (Jochum, 2003, S. 1461).

Virtuelle Lernangebote und individuelle Lernberatung unterstützen dabei das Selbststudium der Studierenden.²⁵⁰ Darüber hinaus sieht Sühl-Strohmenger als zentrale Elemente für den Erfolg der *Teaching Library* „die Innovationsbereitschaft der Bibliotheksleitung, ein neues Verständnis von ‚Informationsvermittlung‘, ferner Offenheit für pädagogisch-didaktisches Denken und Handeln, die engen Beziehungen der FachreferentenInnen zu den Fakultäten und die Hinwendung zum Marketing und Informationsmanagement.“²⁵¹ Die *Teaching Library* steht vielfältigen Herausforderungen gegenüber: den Kenntnislücken der Hochschullehrenden und deren fehlendes Problembewusstsein über die Notwendigkeit von Informationskompetenz, dem nicht vorhandenen Wissen der Kursteilnehmer über Recherchekompetenzen und den mangelnden methodisch-didaktischen Kenntnissen der Bibliothekare.²⁵²

Zusammenfassend zeigt sich, dass unterschiedliche Begriffe parallel genutzt werden. *Benutzerschulung* und *Bibliothekskompetenz* beschreiben objektorientierte Fähigkeiten und Kenntnisse, die Bibliothek und ihre Serviceangebote vor Ort effektiv nutzen zu können. *Informationskompetenz* geht darüber hinaus und beschreibt die Fähigkeit, sich in allen Bibliotheken zurechtzufinden, die Informationslücken eindeutig definieren und Informationen zielgerichtet suchen, finden, bewerten und weiterverarbeiten zu können. Die *Bibliotheksdidaktik* und die *Informationsdidaktik* beschäftigen sich mit Methoden zur Vermittlung dieser Fähigkeiten. Die *Bibliothekspädagogik* beschreibt ein ganzheitliches Konzept für den Lernort Bibliothek. *Teaching Library* umschreibt ein Gesamtkonzept für die institutionelle und inhaltliche Einbindung der Bibliothek in die Ausbildung (vgl. Abb. 1-8).

Inhaltliche Bezeichnungen	Didaktische / Konzeptuelle Bezeichnungen
Benutzerschulung	Bibliotheksdidaktik
Bibliothekskompetenz	Bibliothekspädagogik
Informationskompetenz	Informationsdidaktik
Informations- und Medienkompetenz	Teaching Library

Abb. 1-8. Begriffe in der deutschsprachigen Fachliteratur

Am gebräuchlichsten sind die Wörter *Benutzerschulung*, *Informationskompetenz*, *Informations- und Medienkompetenz* und *Teaching Library*. Mit ihnen werden unterschiedliche Intentionen und Inhalte verbunden. Kein Begriff hat sich bisher eindeutig durchsetzen können.

1.2.2 Modelle der Informationskompetenz

Im vorangegangenen Teilkapitel stellt sich Informationskompetenz in den vorgestellten Begriffen und den mit ihnen assoziierten Inhalten als ein komplexer Prozess und als eine Bündelung unterschiedlicher Fähigkeiten und Kompetenzen dar. Im Laufe der Zeit wurden verschiedene Modelle für den Ablauf einer Informati-

²⁵⁰ Vgl. (Spribille, 2002, S. 62); (Sühl-Strohmenger, 2007a, S. 331–332); (Sühl-Strohmenger, 2007b, S. 22).

²⁵¹ (Sühl-Strohmenger, 2007a, S. 346).

²⁵² Vgl. (Rockenbach, 2003, S. 34).

onssuche und für die Orientierung in den vielfältigen Kursen der Schulungsprogramme entwickelt, die Strukturen und Zusammenhänge aufzeigen.

Modelle ordnen abstrakte Entwicklungsabläufe, Aspekte und Abstufungen und integrieren Rahmenbedingungen und andere Entwicklungseinflüsse in den Prozess. Sie ermöglichen es, allgemeinen Vermittlungszielen konkrete Aufgaben für die Lernplanung zuzuordnen. Durch diese Aufgaben kann umgekehrt auch festgestellt werden, was das (Nicht-)Lösen einer Aufgabe bedeutet.²⁵³ Modelle beeinflussen die Inhalte und die Methoden der Vermittlung.

Im Rahmen der Vermittlung von Informationskompetenz werden grundsätzlich zwei Typen unterschieden:

- Prozess- und handlungsorientierte Modelle stellen die Informationssuche aus dem Blickwinkel von Personen mit Informationsbedürfnissen dar und ordnen den Schritten des Suchprozesses einzelne Fähigkeiten zu.
- Nicht-prozessorientierte Modelle analysieren und strukturieren den Kontext und die Rahmenbedingungen, in denen der Erwerb und die Vermittlung von Informationskompetenz stattfinden.

Im Folgenden werden nordamerikanische, britische, australische und deutsche Beispiele für beide Modelltypen vorgestellt und der Umfang der Fähigkeiten und Kenntnisse, die im Rahmen von Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz gelehrt werden, herausgestellt.

1.2.2.1 Prozessorientierte Modelle

Der Ablauf der Suche und die Reihenfolge einzelner Tätigkeiten bzw. Komponenten des Suchverhaltens werden durch prozessorientierte Modelle beschrieben. Sie stimmen grundsätzlich im Umfang und im Prozessablauf überein, beginnen mit dem Informationsbedarf und enden mit der Verarbeitung der gefundenen Informationen. Sie unterscheiden sich jedoch in den Zwischenschritten, ihren Schwerpunkten und Begrifflichkeiten. Im Rahmen der Vermittlung von Informationskompetenz etablierten sich insbesondere folgende Modelle:

- das *Information Search Process*-Modell von Kuhlthau,
- der *Big6 Skills Information Problem-Solving Approach* von Eisenberg und Berkowitz,
- das *SCONUL Seven Pillars Model*,
- das *Big Blue Information Skills Model*,
- das *Dynamische Modell der Informationskompetenz* von Homann.²⁵⁴

Die fünf Modelle werden im Folgenden in ihren wesentlichen Aspekten beschrieben.

²⁵³ Vgl. (Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), 2003, S. 24).

²⁵⁴ Die Auswahl konzentriert sich auf Modelle, die nach der Definition 1989 entwickelt und spezifiziert wurden. Für weitere Modelle und vergleichende Darstellungen siehe (Eisenberg et al., 2004, S. 40–42); (Ingold, 2005, S. 55–62).

Das rekursive *Information Search Process*-Modell (1991) von Kuhlthau konzentriert sich auf die Bestimmung des Informationsbedarfs. Die ersten vier Schritte – *Initiation*, *Selection*, *Exploration* und *Formulation* – beschäftigen sich allein hiermit. Kuhlthau geht davon aus, dass der Informationsbedarf die Kluft zwischen dem vorhandenen und dem gewünschten oder benötigten Wissen des Benutzers darstellt. Da sich aber der Informationsbedarf und die Relevanzbeurteilung mit jeder neuen Information über das Problem verändern, kann der Bedarf erst in einer späteren Phase des Suchprozesses genau bestimmt werden. Die Suche der relevanten Informationen (*Collection*) und die Zusammenstellung der ausgewählten Informationen (*Presentation*) bilden den Abschluss des Prozesses. In ihren Untersuchungen bezieht Kuhlthau neben dem Aufbau des Suchprozesses auch das Zusammenwirken von Gefühlen, Gedanken und Handlungen ein: Am Anfang verunsichert die ungenaue Vorstellung vom Thema bzw. Problem den Informationssuchenden. Der anfängliche Optimismus in der zweiten Phase wandelt sich während der Spezifizierung des Themas in Frustration, Zweifel und Bestürzung um, so dass an diesem Punkt viele Informationssuchende aufgeben. Erst die konkrete Formulierung des Themas bringt wieder Klarheit, Zuversicht und letztendlich Erleichterung und (Un-)Zufriedenheit (vgl. Abb. 1-9). Auf der Grundlage ihrer Erkenntnisse weist Kuhlthau auf pädagogische Verhaltensweisen für die Vermittlung dieser Prozesse in Schulungen hin.²⁵⁵

Stages in ISP	Common to Each Stage			Appropriate Task According to Kuhlthau Model
	Feelings	Thoughts	Actions	
1. Initiation	Uncertainty	General / Vague	Seeking Background Information	Recognize
2. Selection	Optimism			Identify
3. Exploration	Confusion / Frustration / Doubt		Seeking Relevant Information	Investigate
4. Formulation	Clarity	Narrowed / Clearer		Formulate
5. Collection	Sense of Direction / Confidence	Increased Interest	Seeking Relevant or Focused Information	Gather
6. Presentation	Relief / Satisfaction or Disappointment	Clearer or Focused		Complete

Quelle: (Kuhlthau, 1991, S. 367): Table 2 – Information search process (ISP)

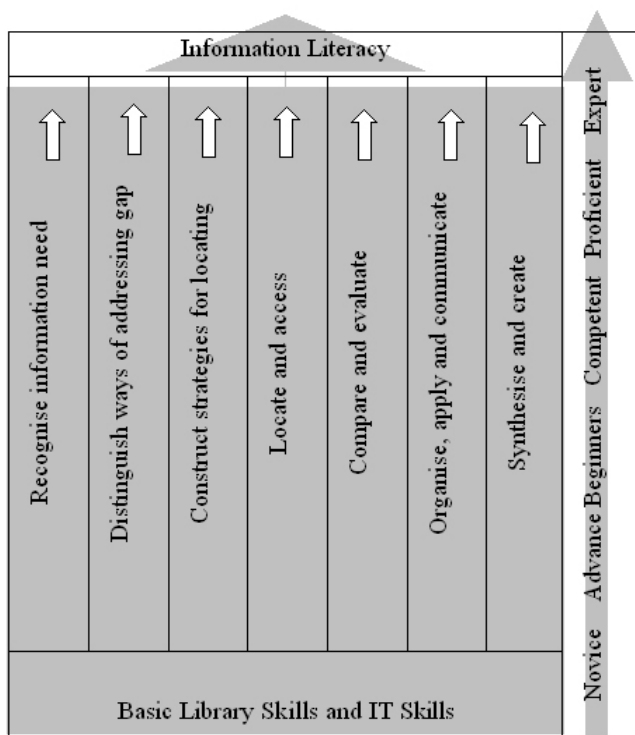
Abb. 1-9. *Information Search Process*-Modell (1991)

Im *Big6 Skills Information Problem-Solving Approach* (1996) von Eisenberg und Berkowitz wird der Informationsprozess übersichtlich und linear strukturiert, weitgehend auf kognitive Faktoren beschränkt und in sechs Schritte mit jeweils zwei Unterschritten eingeteilt: *Task definition*, *Information seeking strategies*, *Location and access*, *Use of information*, *Synthesis* und *Evaluation*. Der Schwerpunkt des Modells liegt in der Wahrnehmung und dem Erkennen des Informationsprozesses. Gegenüber Kuhlthaus Modell präsentiert der Informationssuchende zum Abschluss nicht nur die Information, sondern bewertet auch den Erfolg seiner Suche. Obwohl der Suchprozess linear dargestellt wird, ist mit der abschließenden Evaluation eine Rekursivi-

²⁵⁵ Vgl. (Kuhlthau, 1991, S. 362-363, 366-368); (Kuhlthau, 1997, S. 713-714); (Homann, 2000b, S. 200); (Homann, 2001a, S. 556).

tät impliziert. Eisenberg und Berkowitz heben mit ihrem Modell hervor, dass der kognitive Ansatz auf alle Situationen der Informationssuche übertragbar ist.²⁵⁶

Das britische *SCONUL Seven Pillars Model* (1999) besteht aus sieben Fähigkeitsfeldern in Form von Säulen, die sich am Rechercheablauf orientieren, in unterschiedlichem Umfang (vom Anfänger- bis zum Experten-level) beherrscht werden und auf grundlegenden Bibliotheks- und Informationstechnologiekennntnissen aufbauen (vgl. Abb. 1-10). Das SCONUL-Modell stellt im Gegensatz zu Eisenberg und Berkowitz das *Erkennen und Formulieren des Informationsbedarfes* in den Vordergrund. Es teilt diese Tätigkeiten in zwei Schritte ein und platziert das Formulieren des Informationsbedarfs erst nach dem Überblick zu potenziell geeigneten Informationsquellen. Das Modell schließt darüber hinaus nicht nur mit der Verarbeitung und Präsentation der Ergebnisse ab, sondern betont die Bedeutung der Integrierung der neuen Informationen in den vorhandenen Wissensschatz. Die Entwickler des Modells weisen ausdrücklich darauf hin, dass geeignete Profile für jede Zielgruppe und Fachrichtung aufgestellt werden können.²⁵⁷



Quelle: modifiziert nach (Society of College, National and University Libraries, 2004, S. 4).

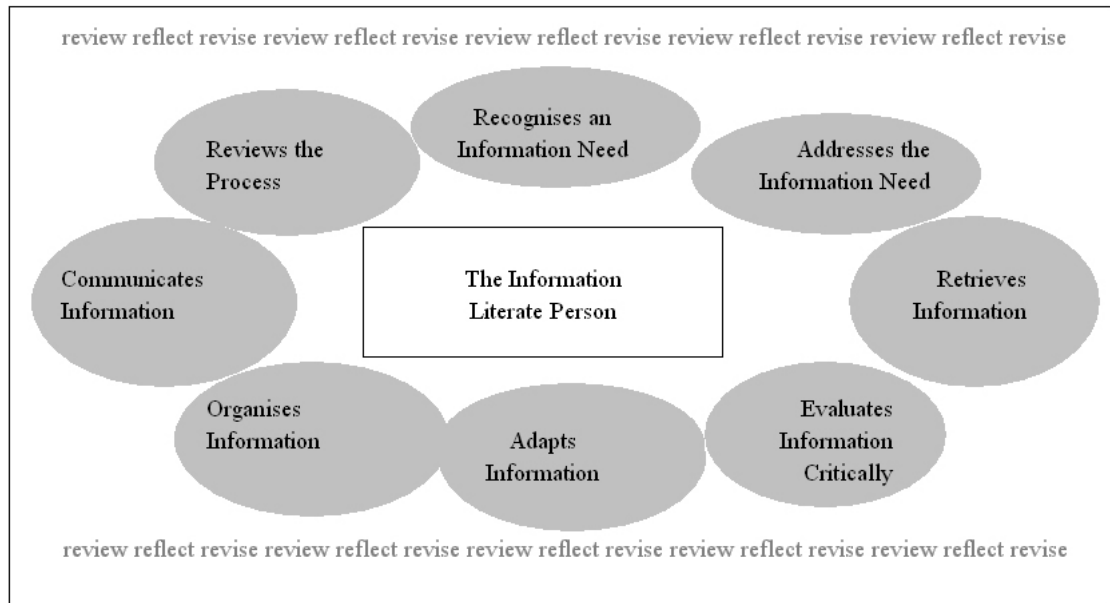
Abb. 1-10. *SCONUL Seven Pillars Model* (1999)

Das *Big Blue Information Skills Model* (2004) ordnet die Etappen des Such- und Verarbeitungsprozesses kreisförmig an. Die Grundlage für alle Fertigkeiten bilden die Tätigkeiten des Bewertens, Revidierens und Reflektierens („review, revise, reflect“). Das Modell listet acht Schritte auf (vgl. Abb. 1-11) und teilt im Kontrast zu den oben vorgestellten die Organisation und die Präsentation der Informationen in zwei Schritte

²⁵⁶ Vgl. (Homann, 2000b, S. 199). Eisenberg und Johnson entwerfen ein Curriculum für ihr Modell. Siehe (Eisenberg et al., 1996, S. 3–6).

²⁵⁷ Vgl. (Town, 2000, S. 19–20).

auf. Die Bewertung und Interpretation der Informationen werden ebenfalls hervorgehoben. Der Informationssuchende ist sich bereits während des Suchprozesses seines Wissenszuwachses bewusst, nicht erst am Ende wie bei den anderen Modellen. Zudem wird zum Abschluss der Erfolg der Suche bewertet und die Fähigkeit der Übertragung des Prozesses auf andere Situationen gefordert.



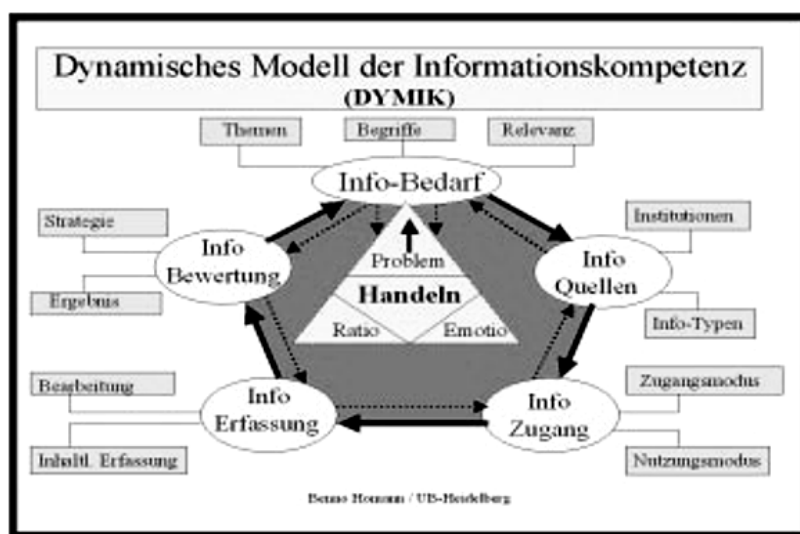
Quelle: modifiziert nach (Manchester Metropolitan University Library et al., 2002a, S. 18).

Abb. 1-11. *Big Blue* Information Skills Model (2004)

Für den deutschsprachigen Raum wurde im Rahmen der didaktischen und methodischen Verbesserung des Schulungsangebots der Universität Heidelberg das *Dynamische Modell der Informationskompetenz* (DYMIK) (2000) entwickelt. Es baut auf den Modellen von Eisenberg und Berkowitz sowie Kuhlthau auf und verdeutlicht dabei besonders die Phasen des Informationsprozesses, die Beziehungen zwischen den Einflussfaktoren und die Bedeutsamkeit konkreter Informationssysteme. Der Informationsprozess wird in fünf Schritte eingeteilt. Den Elementen der Informationskompetenz wird für eine spezifische Informationsphase eine konkrete Bedeutung zugewiesen:

- Ermittlung des *Informationsbedarfs* – ist von zentraler Bedeutung und erfordert kognitive und sozial-kommunikative Fähigkeiten.
- Ermittlung der *Informationsquellen* – erfordert Kenntnisse über mögliche Informationsarten und informationsbereitstellende Institutionen.
- *Informationszugang* – verlangt technische Kenntnisse und Fähigkeiten zur Nutzung der Suchinstrumente und zum Zugriff auf die einzelnen Informationen.
- *Inhaltserfassung* – setzt sowohl methodische Fähigkeiten in der Textanalyse und -bearbeitung, als auch die dazugehörigen technischen Kenntnisse voraus.
- *Informationsbewertung* – schließt den Prozess ab und erfordert Fähigkeiten zur Evaluation der Ergebnisse im Hinblick auf Bedarf und Ziel.

Bei diesem Modell stehen die kreisförmige Anordnung der fünf Schritte und ihre wechselseitigen Beziehungen hervor und machen zudem deutlich, dass Informations- und Suchprozesse nicht zu eindeutigen Ergebnissen führen, immer wieder erneut ausgelöst werden und den Rücksprung zu vorangegangenen Phasen erfordern können (vgl. Abb. 1-12). Das Modell soll nicht nur dem Lehrenden, sondern auch dem Lernenden die Orientierung im Informationssuchprozess und die Zuordnung erforderlicher Fähigkeiten zu einzelnen Phasen ermöglichen. Durch die inhaltliche Abgrenzung der einzelnen Phasen sind die Vermittlungsangebote zwischen verschiedenen Institutionen abstimbar und für einzelne Zielgruppen spezifizierbar. DYMIK kann als Strukturierungs- und Differenzierungsinstrument für Kurse und Schulungsprogramme sowie als Hilfsmittel für problemorientierte und aktivierende Methoden eingesetzt werden.²⁵⁸ Es zeichnet sich durch seine Rekursivität und die Zuordnung von Fähigkeiten aus, berücksichtigt aber nicht die Präsentation der Information oder die Verknüpfung mit dem vorhandenen Wissen.



Quelle: (Homann, 2000c, S. 89).

Abb. 1-12. *Dynamisches Modell der Informationskompetenz (DYMIK)* (2000)

1.2.2.2 Nicht-prozessorientierte Modelle

Während handlungsorientierte Modelle den Prozess der Informationssuche darstellen, gehen nicht-prozessorientierte auf Rahmenbedingungen und Voraussetzungen ein, die die Vermittlung von Informationskompetenz kennzeichnen.²⁵⁹

Sie beschreiben

- Charakteristika informationskompetenter Personen (Bruce),
- den Rahmen für Interaktionen mit Informationen (Bruce),
- Voraussetzungen für eine informationskompetente Universität (Johnston und Webber),

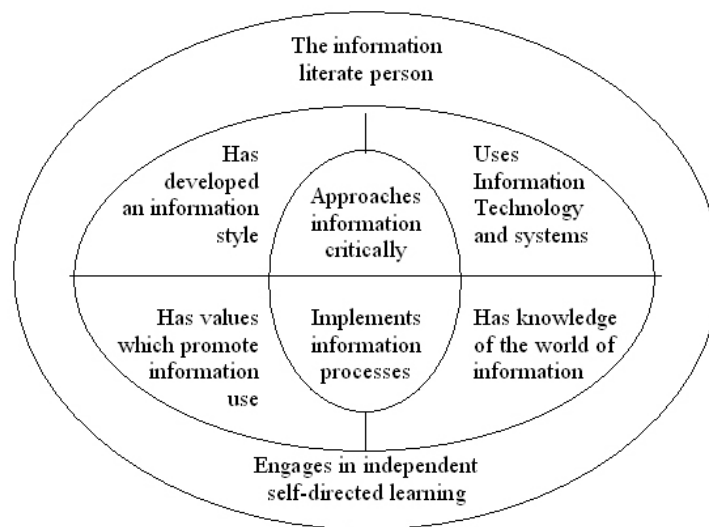
²⁵⁸ Vgl. (Homann, 2000b, S. 202–206).

²⁵⁹ Siehe hierzu auch (Ingold, 2005, S. 62–63).

- Aspekte der Informationskompetenz-Vermittlung (Bruce) oder
- den gesellschaftlichen und institutionellen Rahmen, in dem Informationskompetenz erworben wird (Hapke).

Diese fünf Modelle werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Bruce stellte ein Modell zu den *Characteristics of an information literate person* (1994/1995) zusammen. Die zentrale Fähigkeit ist der kritische Umgang mit Informationsprodukten und -prozessen (vgl. Abb. 1-13). Die informationskompetente Person nutzt Informationstechnologien, kennt die Informationswelt, fördert mit ihren Werten die Nutzung von Information und entwickelt ihren eigenen Informationsstil. Alle diese Fähigkeiten und Eigenschaften ermöglichen es der informationskompetenten Person, selbstständig und selbstgesteuert zu lernen.²⁶⁰



Quelle: modifiziert nach (Bruce, 1995, S. 160, Figure 1): Characteristics of an information literate person

Abb. 1-13. *Characteristics of an information literate person* (1995)

In einem zweiten Modell – den *Seven faces of information literacy* (1997/1999) – stellte Bruce Dimensionen der Interaktion (*Faces*) zwischen Nutzer und Information zusammen. Diese werden durch jeweils drei Elemente beschrieben: der Informationstechnologie, dem Informationsgebrauch und einem wechselnden dritten Element (vgl. Abb. 1-14). Dieses kann die Zugriffstechnologie, die Informationsquelle, der Informationsprozess, die Informationskontrolle, die kritische Analyse von Ideen, die Schaffung neuer Einsichten und der persönliche Wert und die Moralvorstellung für den Gebrauch und den Nutzen der Informationen sein.²⁶¹ Die ersten vier Konzeptionen konzentrieren sich auf die Informationstechnologien, die Informationsquellen, den Informationsprozess und die Informationskontrolle, die letzten drei hingegen stellen Wissen in den Vordergrund: die Wissenserweiterung, die Wissenskonstruktion und die Weisheit.²⁶² Ziel ist es, dass Informations-

²⁶⁰ Vgl. (Bruce, 1995, S. 160).

²⁶¹ Vgl. (Bruce, 1999, S. 36–42); (Bruce, 2000, S. 215–216).

²⁶² Vgl. (Ingold, 2005, S. 61).

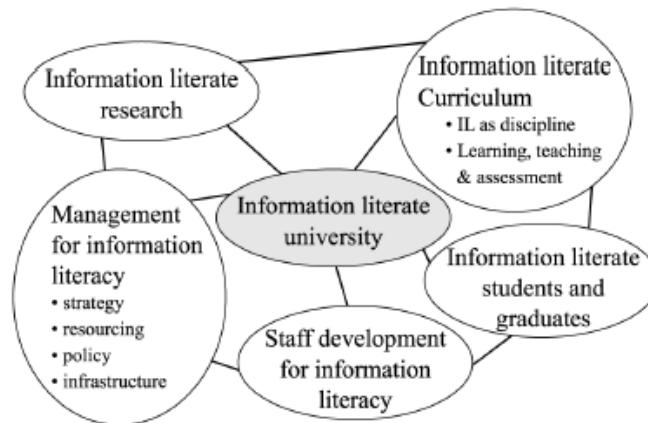
nutzer sich dieser Dimensionen der Wissenserweiterung bewusst sind und entscheiden können, welchen Weg sie gehen möchten.²⁶³

Faces	1. Informationstechnologie		
3. Element	Information technology		
2. Element	Information scanning		
1. Element	Information use		
Faces	2. Informationsquellen	3. Informationsprozess	4. Informationskontrolle
3. Element	Information sources	Information process	Information control
2. Element	Information technology	Information use	Information use
1. Element	Information use	Information technology	Information technology
Faces	5. Wissenskonstruktion	6. Wissenserweiterung	7. Weisheit
3. Element	Information use (critical analysis)	Information use (intuition)	Information use (values)
2. Element	Knowledge base	Knowledge base	Knowledge base
1. Element	Information technology	Information technology	Information technology

Quelle: modifiziert nach (Bruce, 1999, S. 36–42), (Bruce, 1998, S. 39) und (Ingold, 2005, S. 61).

Abb. 1-14. *Seven faces of information literacy* (1997/1999)

Figure 1 Our vision of the information literate university



Quelle: (Johnston et al., 2004, S. 13).

Abb. 1-15. *The information literate university* (2003)

Johnston und Webber stellen das Modell *The information literate university* (2003) vor, das für die Universitäten fünf Aktionsbereiche aufzeigt (vgl. Abb. 1-15). Um den Studierenden das volle Spektrum von Informationskompetenz zu vermitteln, müssen die universitären Strukturen und Aktivitäten angepasst werden. Die

²⁶³ Vgl. (Bruce, 1999, S. 46).

informationskompetente Universität muss in der Informationsgesellschaft nicht nur informationskompetente Studierende ausbilden, sondern auch die Forschung in diesem Bereich fördern, ihr strategisches, finanzielles und infrastrukturelles Management auf diese Aufgabe ausrichten, Informationskompetenz in das Curriculum aufnehmen und Fortbildungen in den benötigten Bereichen wie Informationskompetenz und Pädagogik anbieten.²⁶⁴

Darüber hinaus bildet Bruce mit ihrem *Six Frames for information literacy education*-Modell (2006) einen Rahmen, mit dessen Hilfe unterschiedliche Schwerpunkte und Prioritäten in der Vermittlung von Informationskompetenz bestimmt werden können. Zu den Ausrichtungen zählen: „(1) The Content Frame, (2) The Competency Frame, (3) The Learning to Learn Frame, (4) The Personal Relevance Frame, (5) The Social Impact Frame and (6) The Relational Frame.“²⁶⁵ Die einzelnen Gesichtspunkte werden unter anderem hinsichtlich ihrer Wahrnehmung von Informationskompetenz, ihres curricularen Fokusses und der Rolle des Lernens und Lehrens betrachtet. So wird Informationskompetenz einerseits als Wissen über die Informationswelt und als ein Bündel von Kompetenzen und Fähigkeiten, andererseits als Lerntechnik, als kontextbezogene Fähigkeit, als Interaktionsmöglichkeit und als gesellschaftlicher Entwicklungsfaktor wahrgenommen. Lernen bedeutet in diesem Sinne Veränderung und das Verfolgen bekannter Wege. Beim Lernen werden

Tab. 1-1. *Six frames for information literacy education* (2006)

Frame	Wahrnehmung von IK als	Fokus des Curriculums auf	Lehren als	Lernen als
Content Frame	Wissen über die Informationswelt	IK als Disziplin	Vermittlung von Wissen	Veränderung des Wissens
Competency Frame	Bündel von Kompetenzen und Fähigkeiten	Fähigkeiten	Analyse des benötigten Wissens und der Fähigkeiten	Verfolgung bekannter Wege
Learning to Learn Frame	Lerntechnik	Denken wie ein (IK-) Experte im eigenen Fach	Vereinfachung des kooperativen Lernens	Entwicklung konzeptioneller Strukturen für Denken und Argumentieren
Personal Relevance Frame	Kontextabhängigkeit	Persönlicher Nutzen	Hilfe zum Finden der Motivation	Entdeckung der Relevanz und Bedeutung
Social Impact Frame	Gesellschaftlicher Entwicklungsfaktor	Einfluss auf die Gesellschaft	Herausforderung des Status quo	Einstellung zu sozialen Veränderungen
Relational Frame	Komplex diverser Interaktionen mit Information	Bewusstsein für die wichtigen Arten des Sehens, Erfahrens	Aufzeigen der eigenen Wege und Sichtweisen	Wahrnehmung der Welt mit anderen Augen

Quelle: modifiziert und übersetzt nach (Bruce et al., 2006, S. 4–5).

konzeptionelle Strukturen für das Denken und Argumentieren entwickelt, der persönliche Nutzen gesucht und soziale Gegebenheiten hinterfragt (vgl. Tab. 1-1). Bruce sieht die Bedeutung der unterschiedlichen Ebenen im Perspektivwechsel und in der Hinterfragung und Erweiterung der eigenen Vermittlungspraxis der Bibliothekare.²⁶⁶

²⁶⁴ Vgl. (Johnston et al., 2003, S. 343).

²⁶⁵ (Bruce et al., 2006, S. 3).

²⁶⁶ Vgl. (Bruce et al., 2006, S. 15).

In Deutschland hat sich das *Lernsystem Informationskompetenz* (LIK) als nicht-prozessorientiertes Modell etabliert. Dieses hilft den Nutzern, den Suchprozess zu strukturieren. Die Teilnehmer an den Schulungsveranstaltungen erkennen und beschreiben das Informationsbedürfnis und bewerten und bearbeiten die gefundenen Informationen. Das LIK unterstützt das Zusammenwirken aller Lernräume (Schule, Hochschule, Beruf, Privat) und Bibliotheken (öffentliche Bibliotheken, Schul-, Spezial- und Hochschulbibliotheken) für den Erwerb von Informationskompetenz (vgl. Abb. 1-16). Es zeichnet sich durch die Teilnehmerorientierung, Themenzentrierung und den Einsatz aktivierender Methoden aus.²⁶⁷

Die hier aufgezeigten Modelle zeigen zwei Ansätze für die Strukturen und Zusammenhänge von Informationskompetenz. Zum einen wird der Prozess der Informationssuche und Informationsgewinnung selbst in einzelne Teilschritte gegliedert und eine Reihenfolge festgelegt. Zum anderen werden die Rahmenbedingungen, die Voraussetzungen und Aspekte der Vermittlung von Informationskompetenz für die einzelne Person, die Universität, das Lehrpersonal und die Gesellschaft abgebildet. Die Modelle bieten eine Orientierung und inhaltliche Strukturierung, eignen sich allein aber nicht für die praktische Umsetzung.²⁶⁸ Deshalb sollen im nächsten Abschnitt Standards betrachtet werden, die die Komponenten von Informationskompetenz präzisieren und durch die Formulierung einheitlicher Lernziele die Integration in das Curriculum erleichtern.



Quelle: (Dannenberg, 2000, S. 1247).

Abb. 1-16. LIK-Scheibe (2000)

1.2.3 Standards zur Vermittlung von Informationskompetenz

Die Standardisierung, d. h. die Vereinheitlichung heterogener, individueller Ausgangsbedingungen zu einer Bemessungsgrundlage, vereinfacht den Informationsaustausch und sichert eine Mindestqualität. Sie verein-

²⁶⁷ Vgl. (Dannenberg, 2000, S. 1258–1259).

²⁶⁸ Vgl. (Plassmann et al., 2006, S. 149); (Homann, 2007, S. 83–89). Homann bezeichnet Modelle als „Instrumente der inhaltlichen Strukturierung und Fokussierung“ und Standards als „Instrumente zur inhaltlichen Präzisierung und Curriculumintegration.“

heitlicht Methoden, dient der Imagesteigerung und damit der Verbesserung von Kunden- bzw. Nutzerkontakten und senkt durch ihre Übertragbarkeit die Kosten. Standards und Modelle schaffen eine einheitliche Grundlage, auf deren Basis Inhalte und Qualifikationsstufen abgestimmt werden können.

Im Jahr 2003 erschien eine Expertise zu nationalen Bildungsstandards in Deutschland. Zwar beziehen sich diese auf eine Liste verbindlicher Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Ihre Eigenschaften und das Konzept fassen jedoch Merkmale von Standards im Bildungsbereich zusammen. Im Rahmen der Expertise dienen Bildungsstandards der Qualitätssicherung schulischer Arbeit und konkretisieren mit der Formulierung von erwünschten Lernergebnissen den Bildungsauftrag der Schulen. Sie legen fest, welche Kompetenzen in einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben werden sollten, und dienen den Schulen als Orientierung für die Formulierung verbindlicher Ziele, für die Erfassung und die Bewertung von Lernergebnissen. Bildungsstandards wirken auf drei Ebenen: Sie folgen Bildungszielen, die Aussagen zu den zu vermittelnden Wissensinhalten, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen, Werten und Motiven enthalten, tragen konkrete Kompetenzanforderungen zusammen und werden als Ergebnisse von Lernprozessen in Aufgabenstellungen aufgenommen und überprüft. Bildungsstandards zeichnen sich durch ihre Fachlichkeit, Fokussierungen, Kumulativität, Verbindlichkeit, Differenzierung, Verständlichkeit und Realisierbarkeit aus.²⁶⁹

Übertragen auf die Schulungstätigkeit der Bibliothekare konkretisieren Standards den Bildungsauftrag der Hochschulbibliotheken. Sie können ebenfalls für die verbindliche Zielorientierung, für die Erfassung und Bewertung der Lernergebnisse genutzt werden. Die Merkmale wie Fachlichkeit, Fokussierungen, Kumulativität, Verbindlichkeit, Differenzierung, Verständlichkeit und Realisierbarkeit sollten gleichfalls für den Hochschulbereich zutreffen.

Im folgenden Abschnitt werden Standards aus den USA, Großbritannien, Australien und Deutschland vorgestellt, die sich vor allem auf die Informationskompetenz von Studierenden beziehen.

1.2.3.1 USA, Großbritannien und Australien

Vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung der Informationskompetenz im Lernprozess wurden besonders in den USA, Großbritannien und Australien Bemühungen unterstützt, die Definitionen und Modelle in einheitliche Standards für spezifische Benutzergruppen umzusetzen. Folgende werden hier vorgestellt:

- die *National standards for information literacy and student learning* (1998) der AASL/AECT;
- die *Information literacy competency standards for higher education* (2000) der ACRL;
- der *Australian and New Zealand information literacy framework* (2004) und die darin enthaltenen Standards von ANZIIL und CAUL;
- das *SCONUL Seven Pillars Model* (1999); und
- die von der IFLA in den *Guidelines on information literacy for lifelong learning* (2006) formulierten Standards.

²⁶⁹ Vgl. (Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), 2003, S. 19–25).

Die *American Association of School Librarians* (AASL) und die *Association for Educational Communications and Technology* (AECT) veröffentlichten 1998 mit den **National standards for information literacy and student learning** eine Beschreibung der Informationskompetenz von Schülern. Die drei Kernelemente bilden die Begriffe Informationskompetenz, selbstständiges Lernen und soziale Verantwortung, denen jeweils drei Standards zugeordnet sind. Informationskompetenz wird als die Fähigkeit definiert, effektiv und effizient Zugang zu Informationen erhalten, diese kritisch bewerten und richtig nutzen zu können. Der selbstständige Lerner ist informationskompetent und kann Informationen zu persönlichen Interessen suchen, seine Fertigkeiten in der Informationssuche und Wissenserweiterung verbessern. Er schätzt darüber hinaus den Wert von Literatur. Zur sozialen Verantwortung gehören Informationskompetenz und das Bewusstsein für die Bedeutung der Information für eine demokratische Gesellschaft, ein ethisches Verhalten bei der Nutzung von Informationen und Informationstechnologien sowie das aktive Produzieren neuer Informationen.²⁷⁰

Die ACRL veröffentlichte im Jahr 2000 die **Information literacy competency standards for higher education**. Die Informationskompetenz der Studierenden wird auf der Basis von 5 Standards und 21 Leistungsindikatoren messbar gemacht (vgl. Tab. 1-2). Die Standards dienen den Lehrenden und Bibliothekaren als umfassende Richtlinie für Fähigkeiten, die einen informationskompetenten Studierenden kennzeichnen.²⁷¹ Die Studierenden erhalten einen Überblick, welche Kompetenzen im Umgang mit Informationen notwendig und hilfreich sind, wobei der Erwerb individuell unterschiedlich schnell erfolgen und das Niveau fachspezifisch ausgeprägt sein kann.²⁷² Die Kompetenzen werden in fünf Bereiche unterteilt:

- *Informationsbedarf*: Der informationskompetente Student kennt den Umfang und das Ausmaß seines Informationsbedürfnisses. Er kann seinen Informationsbedarf bestimmen, indem er sich unter anderem einen allgemeinen Überblick verschafft, sein Thema eingrenzt und eindeutige Suchbegriffe findet. Dabei sollen unterschiedlichste Informationsquellen herangezogen und Zugangskosten und Nutzen der Informationen berücksichtigt werden. Der Studierende unterscheidet z. B. Primär- und Sekundärquellen und kennt den Wert unterschiedlicher Medienformate. Außerdem ist er fähig, seinen Informationsbedarf und seine Suchstrategie wiederholt zu überprüfen.
- *Informationszugang*: Der informationskompetente Student greift effektiv und effizient auf die benötigten Informationen zu. Er wählt die geeignete Methode und das beste Information-Retrieval-System aus, entwickelt und überdenkt seine Suchstrategie, nutzt unterschiedliche Quellen und erkennt die relevanten Informationen. Zu den grundlegenden Kenntnissen gehören unter anderem Retrievalsprachen, Untersuchungsmethoden, Relevanzbeurteilungen, Zitierregeln und Informationsmanagement.
- *Informationsbewertung*: Der informationskompetente Student bewertet Informationen und Informationsquellen kritisch und fügt die ausgewählten Informationen in sein Werte- und Wissenssystem ein. Er fertigt Exzerpte an, wendet Kriterien zur Informations- und Quellenbewertung an und stellt die Hauptgedanken zusammen. Er soll neues mit vorhandenem Wissen vergleichen und Widersprüche oder einzigartige Aspekte aufdecken. Darüber hinaus bestimmt er, ob das neue Wissen seine Wertvorstellung

²⁷⁰ Vgl. (American Association of School Librarians et al., 1998, S. 8–9).

²⁷¹ Vgl. (American College and Research Libraries, 2000, S. 5).

²⁷² Vgl. (American College and Research Libraries, 2000, S. 6).

gen beeinflusst und überprüft seine Erkenntnisse in der Kommunikation mit Experten. Außerdem kontrolliert er, ob sein ursprünglicher Informationsbedarf gedeckt wurde.

- *Zielgerichtete Informationsnutzung*: Der informationskompetente Student nutzt Informationen für einen spezifischen Zweck. Der Student bringt sein Wissen in die Planung und Schaffung eines Produkts oder einer Leistung ein, präsentiert seine Ergebnisse und überdenkt den Suchprozess.
- *Ethische Informationsnutzung*: Der informationskompetente Student versteht die wirtschaftlichen, gesetzlichen und sozioökonomischen Fragen bei der Nutzung von Information und berücksichtigt dabei die ethischen und rechtlichen Rahmenbedingungen. Er verarbeitet die Informationen ordnungsgemäß und erkennt das Prinzip des geistigen Eigentums an.²⁷³

Die Standards listen Fähigkeiten und Fertigkeiten auf, die Studierende im Umgang mit Informationen beherrschen müssen. Die komplexe Zusammenstellung folgt den Schritten der Informationssuche, wie sie in den Modellen bereits beschrieben wurde. Dabei gehen sie jedoch auch über das hinaus, was in der Einflussosphäre des bibliothekarischen Berufsfeldes allein liegt, und integrieren Fähigkeiten und Kompetenzen, die nur in Zusammenarbeit mit den Hochschullehrenden vermittelt werden können. Die Standards beziehen sich auf die allgemeine Informationskompetenz und berücksichtigen keine fachspezifischen Aspekte der Informationssuche oder des Quellenbedarfs. Sie enthalten darüber hinaus auch keine Kompetenz- oder Niveaustufen, die einen Entwicklungsprozess der Studierenden vom Anfänger zum Experten erkennen lassen. Die Auflistung verleitet dazu, die einzelnen Punkte innerhalb einer kurzen Zeit mechanisch abzuhaken und den langfristigen Lernprozess zu vernachlässigen. Dennoch können auf Grundlage dieser Standards Testverfahren und Strukturen entwickelt und somit auch die Qualität gesichert werden.

Die aufgeführten Kritikpunkte – Detailziele, Anpassung an lokale Rahmenbedingungen, Anpassung an einzelne Disziplinen – wurden in den folgenden Jahren bearbeitet: Während die Standards institutionelle Zielgedanken, grobe Lernziele und Leistungsindikatoren zusammentragen und als Beitrag zur Diskussion mit Fakultäten und den Universitätsadministrationen dienen, formulieren die *Objectives for information literacy instructions* konkrete, messbare Detailziele.²⁷⁴ Bibliothekare können diese benutzen, um ihre Schulungskonzepte zielgerichtet aufzubauen. Zum Beispiel gibt der dritte Leistungsindikator des zweiten Standards vor, dass informationskompetente Studierende Informationen mit unterschiedlichen Methoden suchen. Konkret heißt es, dass sie Materialien beschreiben können, die nicht elektronisch verfügbar sind, dass sie Quellen unabhängig vom Format finden und dass sie aus den Literaturangaben das Format der Informationsquelle erkennen. Auch hier sind die Lernergebnisse nicht stufenartig aufgebaut und können somit nur als eine Richtlinie dafür gelten, was die Studierenden am Ende ihres Studiums erlernt haben sollen.

Die Hochschulbibliotheken selbst haben ebenfalls die Standards aufgenommen, an ihre lokalen Gegebenheiten angepasst und mit Arbeitsmaterialien aufgearbeitet.²⁷⁵ Die *Information competencies checklist* der Cali-

²⁷³ Vgl. (American College and Research Libraries, 2000, S. 8–14).

²⁷⁴ Vgl. (American College and Research Libraries, 2001b, S. 416–426).

²⁷⁵ Vgl. (Klingberg, 2006, S. 468).

for *nia State University* (CSU) nimmt z. B. eine Unterscheidung von „Lower division students – basic information resources and search strategies” und „Upper division students – disciplinary resources and critical

Tab. 1-2. Standards und Leistungsindikatoren der *Information literacy competency standards for higher education* (2001)

<p>Standard 1 – The information literate student determines the nature and extent of the information needed.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. The information literate student defines and articulates the need for information. 2. The information literate student identifies a variety of types and formats of potential sources for information. 3. The information literate student considers the costs and benefits of acquiring the needed information. 4. The information literate student reevaluates the nature and extent of the information need.
<p>Standard 2 – The information literate student accesses needed information effectively and efficiently.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. The information literate student selects the most appropriate investigative methods or information retrieval systems for accessing the needed information. 2. The information literate student constructs and implements effectively designed search strategies. 3. The information literate student retrieves information online or in person using a variety of methods. 4. The information literate student refines the search strategy if necessary. 5. The information literate student extracts, records, and manages the information and its sources.
<p>Standard 3 – The information literate student evaluates information and its sources critically and incorporates selected information into his or her knowledge base and value system.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. The information literate student summarizes the main ideas to be extracted from the information gathered. 2. The information literate student articulates and applies [...] criteria for evaluating [...] information and its sources. 3. The information literate student synthesizes main ideas to construct new concepts. 4. The information literate student compares new knowledge with prior knowledge to determine the value added, contradictions, or other unique characteristics of the information. 5. The information literate student determines whether the new knowledge has an impact on the individual's value system and takes steps to reconcile differences. 6. The information literate student validates understanding and interpretation of the information through discourse with other individuals, subject-area experts, and/or practitioners. 7. The information literate student determines whether the initial query should be revised.
<p>Standard 4 – The information literate student, individually or as a member of a group, uses information effectively to accomplish a specific purpose.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. The information literate student applies new and prior information to the planning and creation of a particular product or performance. 2. The information literate student revises the development process for the product or performance. 3. The information literate student communicates the product or performance effectively to others.
<p>Standard 5 – The information literate student understands many of the economic, legal, and social issues surrounding the use of information and accesses and uses information ethically and legally.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. The information literate student understands many of the ethical, legal and socio-economic issues surrounding information and information technology. 2. The information literate student follows laws, regulations, institutional policies, and etiquette related to the access and use of information resources. 3. The information literate student acknowledges the use of information sources in communicating the product or performance.

Quelle: (American College and Research Libraries, 2000, S. 8–14).

evaluation“ vor und ordnet die Fähigkeiten dementsprechend zu. Der Schwerpunkt bei den Studierenden in den ersten Semestern liegt auf den Kenntnissen zur Bibliothek, zu den Suchstrategien, zu den Informationsquellen und Recherchefunktionen und zur Verarbeitung. Studierende höherer Semester können fachspezifische Informationsquellen nutzen und kennen deren spezifische Suchfunktionen. Sie führen umfangreiche Literaturrecherchen durch, bewerten Suchergebnisse und wenden die gefundenen Informationen in neuen Situationen und Kontexten an.²⁷⁶

Auch von den wissenschaftlichen Berufsverbänden wurden fachspezifische Informationskompetenz-Standards für unterschiedliche Disziplinen zusammengestellt. Das *BIS Teaching Methods Committee* schaltete 2005 die Internetseite *Information literacy in the disciplines* frei, die vom *Information Literacy in the Disciplines Committee* unterhalten und jährlich aktualisiert wird.²⁷⁷ Die Quellensammlung listet Angaben zu Standards und Richtlinien von Akkreditierungsagenturen und Berufsverbänden und zu Curricula, Zeitschriftenartikeln und Vorträgen auf. Die angeführten fachspezifischen Dokumente gehen dabei auf die Bedeutung angemessener Informationsressourcen für den fachwissenschaftlichen Erfolg, auf den Bedarf an Schulungen zum Informationsverhalten und auf den Stellenwert studentischer Kenntnisse zu fachspezifischen Informationsressourcen ein. In 28 von 42 Fachgebieten beteiligen sich insbesondere die disziplinbezogenen Arbeitsgruppen der ACRL an der Erarbeitung fachspezifischer Standards. Aber auch spartenspezifische Berufsverbände wie die *Art Libraries Society of North America* und das *Bibliographic Instruction Subcommittee of the Music Library Association* formulierten fachspezifische Standards zur Informationskompetenz.²⁷⁸

Die erste Version der australischen Standards wird 2001 im Rahmen des *Australian and New Zealand information literacy framework* von CAUL veröffentlicht. Im Gegensatz zur ACRL nimmt CAUL einen breiteren Ansatz vor und spricht nicht nur von Studierenden, sondern von „person“. Der Rahmen für die Einbettung der Standards stützt sich auf vier Prinzipien. Diese gehen davon aus, dass Personen durch das Generieren von Wissen und neuen Verständnissen selbstständig lernen und persönliche Befriedigung aus dem Gebrauch von Informationen ziehen. Informationskompetente Personen suchen zur Lösung persönlicher, beruflicher und gesellschaftlicher Fragestellungen Informationen für Entscheidungen und Probleme und zeigen durch ihr Engagement beim lebenslangen Lernen und in der Gemeinschaft soziale Verantwortung.²⁷⁹

Die Kompetenzen und Fähigkeiten werden in der zweiten Auflage 6 Standards und 19 Lernergebnissen zugeordnet (vgl. Tab. 1-3).²⁸⁰ Durch Charakteristika, Attribute, Prozesse, Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen

²⁷⁶ Vgl. (Klingberg, 2006, S. 488–490).

²⁷⁷ Siehe (American College and Research Libraries/Instruction Section, 2005).

²⁷⁸ Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section/Information Literacy in the Disciplines Committee, 2007). Zum Beispiel haben folgende Arbeitsgruppen der ACRL fachspezifische Standards formuliert: die *ALA/ACRL/STS Task Force on Information Literacy for Science and Technology*, die *ALA/ACRL/ANSS Instruction and Information Literacy Committee Task Force on IL Standards*, die *ALA/ACRL/LPSS Education Task Force* und die *ALA/ACRL/Literatures in English Section*.

²⁷⁹ Vgl. (Bundy, 2004, S. 11).

²⁸⁰ In der ersten Auflage der Standards wurden noch sieben einzelne Standards aufgezählt. Drei Jahre später wurden einige Formulierungen geändert und der siebte Standard, der sich als allen Standards zugrunde liegender Wert ergeben hat, nicht mehr explizit aufgeführt. Im zweiten Standard wurde anstelle des Verbs „accesses“ das Wort „finds“ eingefügt. Im dritten Standard wurde anstelle der Formulierung „evaluates

und Bestrebungen wird eine Auswahl allgemeiner Fertigkeiten, informationeller Fähigkeiten und Werte zusammengefasst, die in ihrer Gesamtheit Informationskompetenz kennzeichnen, gleichzeitig aber auch

Tab. 1-3. *Australian and New Zealand information literacy framework – standards* (2004)

The information literate person ...
Standard 1 - ... recognises the need for information and determines the nature and extent of the information needed
1.1 defines and articulates the information need
1.2 understands the purpose, scope and appropriateness of a variety of information sources
1.3 re-evaluates the nature and extent of the information need
1.4 uses diverse sources of information to inform decisions
Standard 2 - ... finds needed information effectively and efficiently
2.1 selects the most appropriate methods or tools for finding information
2.2 constructs and implements effective search strategies
2.3 obtains information using appropriate methods
2.4 keeps up to date with information sources, information technologies, information access tools and investigative methods
Standard 3 - ... critically evaluates information and the information seeking process
3.1 assesses the usefulness and relevance of the information obtained
3.2 defines and applies criteria for evaluating information
3.3 reflects on the information seeking process and revises search strategies as necessary
Standard 4 - ... manages information collected or generated
4.1 records information and its sources
4.2 organises (orders/classifies/stores) information
Standard 5 - ... applies prior and new information to construct new concepts or create new understandings
5.1 compares and integrates new understandings with prior knowledge to determine the value added, contradictions, or other unique characteristics of the information
5.2 communicates knowledge and new understandings effectively
Standard 6 - ... uses information with understanding and acknowledges cultural, ethical, economic, legal, and social issues surrounding the use of information
6.1 acknowledges cultural, ethical, and socioeconomic issues related to access to, and use of, information
6.2 recognises that information is underpinned by values and beliefs
6.3 conforms with conventions and etiquette related to access to, and use of, information
6.4 legally obtains, stores, and disseminates text, data, images, or sounds

Quelle: (Bundy, 2004, S. 11–23).

information and its sources critically and incorporates selected information into their knowledge base and value system“ der Ausdruck „critically evaluates information and the information seeking process“ eingesetzt. Im sechsten Standard soll die Person nicht nur die ethischen und rechtlichen Rahmenbedingungen verstehen, sondern die Informationen in diesem Sinne auch korrekt nutzen. Vgl. (Homann, 2007, S. 92–94).

durch den fachspezifischen Kontext beeinflusst sind. Die Standards dienen den Lehrenden zur Unterstützung der Integration in das Curriculum. Sie bieten eine gemeinsame Diskussionsgrundlage und dokumentieren die Effektivität der Bibliotheken im Hochschulalltag. Die Studierenden können darüber hinaus mit Hilfe der Standards ein Bewusstsein und ein Verständnis für ihren Umgang mit Informationen entwickeln.²⁸¹

Im Vergleich zu den nordamerikanischen setzen die australischen Standards ihre Schwerpunkte etwas anders. Sie fassen einige Leistungsindikatoren zusammen und bringen dafür neue ein. So benutzt die informationskompetente Person nicht nur verschiedene Informationsquellen, sondern gelangt mit Hilfe der Informationsvielfalt auch zu Entscheidungen. Ein weiterer Aspekt ist die ständige Aktualisierung des Wissens zu Informationsquellen, Informationstechnologien, Informationszugängen und investigativen Methoden. Die australischen Standards weiten die Bedeutung der Organisation der gewonnenen Informationen aus und schaffen aus dem amerikanischen Leistungsindikator 2.5 die zwei Leistungsindikatoren zur Verwaltung und Organisation von Informationen (Australien – Standard 4). Die amerikanischen Standards betonen die Bewertung und Nutzung der Information stärker (USA – Standard 4). Die Verantwortung bei der Informationsnutzung und -weitergabe wird in beiden Auflistungen ausführlich berücksichtigt. Mit der Beschreibung einer informationskompetenten Person gehen die australischen Standards jedoch über die nordamerikanischen hinaus. Sie betonen nicht nur die Bedeutung von Informationskompetenz im Hochschulkontext, sondern auch im Lebensalltag.

Einen anderen Weg ist Großbritannien gegangen, das sich auf die Entwicklung eines Rahmens in Form des *SCONUL Seven Pillars Model* beschränkt.²⁸² Vorrangig als Modell konzipiert, lassen sich hier auch die jeweiligen zugeordneten Fähigkeiten als Leistungsindikatoren interpretieren. Sie sind jedoch bei weitem nicht so detailliert ausformuliert wie in den amerikanischen und australischen Standards. Den 7 Hauptelementen sind 18 Indikatoren zugeordnet (vgl. Tab. 1-4): Die Studierenden kennen geeignete gedruckte und elektronische Informationsquellen und wählen diese problembezogen aus. Sie können ihren Informationsbedarf so formulieren, dass sie ihn mit Quellen befriedigen können. Die Studierenden entwickeln einen systematischen Suchansatz und benutzen angemessene Suchtechniken, geeignete Informationstechnologien, Datenbanken und Alerting-Dienste. Die Fertigkeiten zur Bewertung der Informationen und zum Vergleich mit dem ursprünglichen Informationsbedarf spielen ebenfalls eine Rolle. Fähigkeiten zur Organisation und Verbreitung der Informationen, zu denen die Angaben von Literaturhinweisen, ein Zitiersystem, ein Verständnis für die Urheberrechtsfragen und die Plagiatsproblematik sowie die Veröffentlichung zählen, bilden den größten Block innerhalb der Standards. Für die Fähigkeit, die gefundene Information in den eigenen Wissensschatz einzubauen, werden keine Indikatoren aufgelistet. Das *SCONUL Seven Pillars Model* betont wiederholt den zweckgebundenen und problembezogenen Aspekt der Informationssuche. Es spricht mehrmals die Nutzung der Informationstechnologien und Systeme für die Suche und Verwaltung an und legt besonderen Wert auf das Zitieren und die Nutzung eines Literaturverwaltungssys-

²⁸¹ Vgl. (Bundy, 2004, S. 7–8).

²⁸² Siehe die Gegenüberstellung der Standards von SCONUL mit denen der ACRL und ANZIIL bei (Manchester Metropolitan University Library et al., 2002c).

tems. Da das Modell jedoch keine direkten Lernziele vorgibt, wurden diese von jeder Universität in Großbritannien selbstständig aufgestellt und häufig durch Profile für unterschiedliche Studentengruppen ergänzt.²⁸³

Tab. 1-4. *SCONUL Seven Pillars Model* mit Auflistung der Lernziele (1999)

The seven headline skills
1 The ability to recognise a need for information
2 The ability to distinguish ways in which the information 'gap' may be addressed
- knowledge of appropriate kinds of resources, both print and non-print
- selection of resources with 'best fit' for task at hand
- the ability to understand the issues affecting accessibility of sources
3 The ability to construct strategies for locating information
- to articulate information need to match against resources
- to develop a systematic method appropriate for the need
- to understand the principles of construction and generation of databases
4 The ability to locate and access information
- to develop appropriate searching techniques (e.g. use of Boolean)
- to use communication and information technologies, including terms international academic networks
- to use appropriate indexing and abstracting services, citation indexes and databases
- to use current awareness methods to keep up to date
5 The ability to compare and evaluate information obtained from different sources
- awareness of bias and authority issues
- awareness of the peer review process of scholarly publishing
- appropriate extraction of information matching the information need
6 The ability to organise, apply and communicate information to others in ways appropriate to the situation
- to cite bibliographic references in project reports and theses
- to construct a personal bibliographic system
- to apply information to the problem at hand
- to communicate effectively using appropriate medium
- to understand issues of copyright and plagiarism
7 The ability to synthesise and build upon existing information, contributing to the creation of new knowledge

Quelle: (Society of College, National and University Libraries, 1999, S. 3–4).

Auf den hier vorgestellten amerikanischen, britischen und australischen Standards sowie anderen Forschungen basieren die Standards der IFLA, die im Rahmen der *Guidelines on information literacy for lifelong learning* publiziert wurden. Sie fassen die in den Standards aufgelisteten Fähigkeiten und Kompetenzen zu drei Bereichen – *Access*, *Evaluation* und *Use* – zusammen:

- Zu *Access* gehören die Definition und die Formulierung des Informationsbedarfes sowie das Auffinden der Information. Als Indikatoren werden die Erkennung des Informationsbedarfs, der Beginn der Informationssuche, die Definition und Formulierung des Informationsbedarfs und das Starten des Suchprozesses

²⁸³ Vgl. (Godwin, 2001, S. 93–97); (Society of College, National and University Libraries, 2004, S. 6–69).

ses genannt. Weiterhin kennt und bewertet der Nutzer potenzielle Informationsquellen, entwickelt eine Suchstrategie, greift auf die ausgewählten Informationsquellen zu und wählt die Information aus.

- Zu *Evaluation* gehören die Bewertung und die Organisation der Information. Der Nutzer analysiert, untersucht, extrahiert, verallgemeinert und interpretiert Informationen. Er ordnet, kategorisiert und gruppiert sie, wählt sie aus, stellt sie neu zusammen und bewertet ihre Relevanz und Korrektheit.
- Zu *Use* gehören die Nutzung und Kommunikation. Der Nutzer findet neue Wege für die Kommunikation, Präsentation und Nutzung der Information, wendet die gefundenen Informationen an, integriert sie in sein persönliches Wissen und präsentiert das Informationsprodukt. Der Nutzer gebraucht die Informationen ethisch und rechtlich korrekt, respektiert das Urheberrecht und nutzt die anerkannten Zitierregeln.²⁸⁴

Vergleichend betrachtet gehen die Standards aus den USA, Großbritannien und Australien fast auf die gleichen Fähigkeiten und Fertigkeiten ein. Sie unterscheiden sich lediglich in ihren Schwerpunkten: In den USA wird viel Wert auf den Zugriff und die kritische Bewertung, in Australien auf die Verwaltung und Organisation und in Großbritannien auf den Zugang, die Verwaltung und die Verteilung der Informationen gelegt.

Die Standards konkretisieren den Bildungsauftrag der Hochschulbibliotheken und stellen einen verbindlichen, zielorientierten Rahmen dar. Bezogen auf die Merkmale von Bildungsstandards sticht die Fachlichkeit, die Fokussierung und die Verständlichkeit der hier vorgestellten Standards hervor. Die Kumulativität liegt in der Natur der vorgestellten Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Verbindlichkeit besteht implizit, ist aber größtenteils nicht in Studienplänen oder Studienvoraussetzungen festgeschrieben. Kompetenzstufen werden nicht differenziert. Im Großen und Ganzen können die Standards den Bibliothekaren, Studierenden und Hochschullehrenden als Richtlinie, Überblick und gemeinsame Diskussionsgrundlage für die Vermittlung bzw. den Erwerb von Informationskompetenz dienen.

1.2.3.2 Deutschland

In Deutschland beginnt die Diskussion zu Standards zur Vermittlung von Informationskompetenz mit der Übersetzung der amerikanischen *Information literacy competency standards in higher education* der ARCL im Jahr 2002. Homann weist in der Einleitung zur Übersetzung ausdrücklich darauf hin, dass die Standards kritisch gesichtet und an die jeweiligen Fachanforderungen und Rahmenbedingungen der Hochschulbibliotheken angepasst werden müssen. Er regt zu einer weiteren Diskussion an, die sich an den 2002 in einem Workshop der Kommission für Benutzung und Information des EDBI und der AGIK Nordrhein-Westfalen erarbeiteten Vorschlägen orientieren könne. Überlegungen sollten folgende Aspekte einbeziehen:

- die Überarbeitung der Terminologien,
- die Ergänzung von Zuständigkeitsbereichen zu den einzelnen Standards (Bibliotheken, Rechenzentren, Fachbereiche, Hochschuldidaktikzentren),
- eine Konkretisierung der Standards, die Einbeziehung curricularer Elemente und Lernziele,

²⁸⁴ Vgl. (Lau, 2006, S. 16–17).

- das Herausarbeiten des propädeutischen Charakters der Standards zur leichteren Verankerung in die Fachcurricula und
- die Klärung einer Integrierbarkeit von Standards für Schulen und Hochschulen.²⁸⁵

Die Entwicklung deutscher Standards zur Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken durchlief folgende Etappen:

- die niveaueausgerichteten *Standards und Inhaltsfelder für die Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Hochschulbibliotheken* (2004) von Lux und Sühl-Strohmenger,
- die am Rechercheablauf orientierten *Heidelberger Standards zur Informationskompetenz* (2005) von Homann und die *Standards der Informationskompetenz für Studierende* (2006) des Netzwerks Informationskompetenz Baden-Württemberg.

Auf die drei Standards wird im Folgenden näher eingegangen.

Die Fähigkeiten und Kenntnisse, die die Informationskompetenz einer Person ausmachen, werden von Lux und Sühl-Strohmenger das erste Mal im Dokument *Standards und Inhaltsfelder für die Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Hochschulbibliotheken* (2004) zusammengetragen. Die zwölf Standards zur Informations- und Medienkompetenz werden mit Indikatoren, Inhaltsfeldern und Didaktik bzw. Methodik beschrieben und vier Stufen – Orientierungs-, Grundlagen-, Aufbau- oder Vertiefungsstufe – zugeordnet (vgl. Tab. 1-5). Zur Orientierungsstufe gehören die Kenntnis der lokalen Hochschulbibliothek und ihrer Dienstleistungen sowie die Fähigkeit, grundlegende Strategien der Informationsbeschaffung und -recherche im lokalen Bibliothekssystem zu beherrschen. Diese Ebene beschreibt die Kompetenzen für Schüler, Studienanfänger und Erstbenutzer der Bibliothek. Zur Grundlagenstufe zählt die themenbezogene Informationsrecherche in Katalogen und Fachdatenbanken. Hier sollen Studienanfänger, Studierende im Grundstudium, im Bachelor- und im Masterstudium sowie im Seniorenstudium angesprochen werden. Als Aufbaustufe werden die Fähigkeiten zur Identifikation unterschiedlicher Publikationstypen und zur gezielten Quellenbeschaffung sowie der Umgang mit elektronischen Dokumenten gesehen. Diese Fähigkeiten sollten von Studierenden im Haupt-, im Bachelor- bzw. Masterstudium beherrscht werden. Zur Vertiefungsstufe gehören die Bewertung der Informationen, die Einschätzung der Qualität von Fachzeitschriften und die Berücksichtigung rechtlich-ethischer Rahmenbedingungen. Sie wendet sich vor allem an Examenskandidaten sowie Interessenten aus den Lehr- und Forschungsbereichen.²⁸⁶ Auch wenn die einzelnen Standards sich an denen der ACRL orientieren, legt die Zusammenstellung von Lux und Sühl-Strohmenger sehr viel Wert auf die Beherrschung einzelner Informationssysteme, weniger auf die Informationssuche oder die Verarbeitung und Benutzung der Information.

Auf einer Fortbildungsveranstaltung der wissenschaftlichen Bibliotheken Baden-Württembergs in Oberwolfach im Oktober 2005 stellt Homann seinen Entwurf der *Heidelberger Standards zur Informationskompetenz* vor (vgl. Tab. 1-6). Er orientierte sich sehr stark an den fünf Standards der ACRL. Zu den ersten drei

²⁸⁵ Vgl. (Homann, 2002b, S. 627–638).

²⁸⁶ Vgl. (Lux et al., 2004, S. 170–179).

Tab. 1-5. Standards und Inhaltsfelder für die Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Hochschulbibliotheken (2004, Auszug)

Informations- und Medienkompetenz Stufe 1 = Orientierung/Überblick
St. 1 Fähigkeit zur räumlichen Orientierung in der jeweiligen Hochschulbibliothek mit ihren verschiedenen Funktionsbereichen
St. 2 Beherrschung der Grundlagen von Information, Informationssuche und Informationsbeschaffung anhand des lokalen Literatur-/Mediennachweissystems und der lokalen Literatur-/Medienverfügbarkeit
St. 3 Fähigkeit zur Navigation auf der Homepage der lokalen Hochschulbibliothek hinsichtlich wichtiger elektronischer Informationen/Medienangebote
Informations- und Medienkompetenz Stufe 2 = Grundlagen/ Grundlegung
St. 4 Kompetenz zu themenbezogener Informations-/Medienrecherche anhand der lokalen/regionalen/überregionalen Kataloge
St. 5 Fähigkeit zur Auswahl der für die eigenen (Studien-)Fächer wichtigen Fachdatenbanken und sonstigen Fachinformationsressourcen
St. 6 Kompetenz zu themenorientierter Informations-/Medienrecherche und Informationsverarbeitung anhand von mind. 2 wichtigen Fachdatenbanken
St. 7 Kompetenz zu themenbezogener Nutzung von Internetressourcen anhand unterschiedlicher Suchmaschinen
Informations- und Medienkompetenz Stufe 3 = Aufbaustufe
St. 8 Kompetenz zur Identifikation unterschiedlicher Publikationstypen und gezielter Quellenbeschaffung
St. 9 Kompetenz zur selbständigen Nutzung von e-Journal-Ressourcen und Volltextsammlungen
Informations- und Medienkompetenz Stufe 4 = Vertiefungsebene
St. 10 Fähigkeit zur Einschätzung der Qualität von Fachzeitschriften
St. 11 Kompetenz zur Bewertung von Information, zu selbständiger Medien- bzw. Informationsverarbeitung und zur Präsentation/Kommunikation der Ergebnisse
St. 12 Fähigkeit zur Berücksichtigung rechtlich-ethischer Implikationen der Informationsgewinnung und -verarbeitung

Quelle: (Lux et al., 2004, S. 170–179).

Tab. 1-6. Heidelberger Standards zur Informationskompetenz (2005)

1. Der informationskompetente Studierende erkennt seinen Informationsbedarf und bestimmt Art und Umfang der benötigten Information.
2. Der informationskompetente Studierende verschafft sich effizienten Zugang zu den benötigten Informationen.
3. Der informationskompetente Studierende bewertet die gefundenen Informationen und Quellen und wählt sie für seinen Bedarf aus.
4. Der informationskompetente Studierende wendet die Informationen im technischen und sozialen Kontext effektiv an.
5. Der informationskompetente Studierende ist sich seiner Verantwortung bei der Informationsnutzung und -weitergabe bewusst.
(6) Der informationskompetente Studierende ordnet, exzerpiert, speichert und bearbeitet ermittelte und selbst entwickelte Informationen.
(7) Der informationskompetente Studierende erkennt, dass lebenslanges Lernen und die aktive Wahrnehmung demokratischer Rechte Informationskompetenz erfordern.

Quelle: (Aiple, S. Folie 11).

Standards zählen die Bestimmung des Informationsbedarfs, der effiziente Zugang zu den benötigten Informationen und ihre Bewertung. Darüber hinaus wird der Benutzung der Informationen sowohl im technischen als auch im ethisch-rechtlichen Kontext in zwei weiteren Standards betont. Der Informationsverarbeitung in Form von Ordnen, Speichern und Exzerpieren, die im zweiten ARCL-Standard integriert ist, wurde in Heidelberg der sechste gewidmet. Der siebte Standard geht auf die Beherrschung von Informationskompetenz im Rahmen des lebenslangen Lernens ein.²⁸⁷ Im Gegensatz zur vorangegangenen Zusammenstellung von Lux und Sühl-Strohmenger wird hier der Schwerpunkt auf die Verarbeitung und Nutzung der Information gelegt.

Das Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg formuliert 2006 *Standards der Informationskompetenz für Studierende*, die zur Präzisierung angestrebter Schulungsinhalte, zur Orientierung der Studierenden bei ihren Lernaktivitäten, zur Evaluierung von Schulungskonzepten und Schulungsveranstaltungen, zur Gewährleistung der Transparenz des Schulungsangebots, zur Erleichterung der Koordination des Schulungsangebots mit der Lehre in den Studienfächern und zur Integration in das Curriculum beitragen. An die US-amerikanischen und australischen Standards angelehnt, beziehen sich die entwickelten Standards auf die „Inhalte, die den spezifischen Aufgaben und Kompetenzen deutscher Bibliotheken entsprechen und daher primär von diesen vermittelt werden können.“²⁸⁸ Die Standards behalten die fünf Felder der ACRL-Standards bei. Sie reduzieren jedoch die Leistungsindikatoren von 21 auf 15 und ordnen ihnen nur die Inhalte zu, die für Studierende deutscher Hochschulen relevant sind (vgl. Tab. 1-7). Auch wenn sie inhaltlich sehr detailliert die Informationskompetenz von Studierenden beschreiben, wird – anders als bei Lux und Sühl-Strohmenger – keine Unterscheidung der Kompetenzen danach vorgenommen, in welcher Studienphase oder welchem Studienfach Bachelor- oder Masterstudierende diese besitzen sollen.

Im Vergleich zu den nordamerikanischen Standards werden hier nur Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgezählt, deren Vermittlung im Einflussbereich der Bibliothek liegt. Das Extrahieren, Speichern und Verwalten der Informationen und Quellen wird vom zweiten zum vierten Standard nach hinten verschoben. Teile des dritten Standards zur kritischen Bewertung und effektiven Integration der Informationen in die vorhandene Wissensbasis, z. B. die Zusammenfassung der Hauptargumente, die Erstellung neuer Konzepte und der Vergleich mit vorhandenen Informationen, tauchen in der deutschen Überarbeitung nicht auf. Explizit unterstrichen wird jedoch die Kenntnis, dass in der Ergebnispräsentation auf die Informationsquellen hingewiesen werden muss.

Die Standards des Netzwerks Informationskompetenz Baden-Württembergs sind von der AGIK Nordrhein-Westfalen aufgenommen und diskutiert worden. Diese Arbeitsgruppe hebt die eindeutige Formulierung der Lernziele und die Herausstellung der primären Zuständigkeiten für die Aufgaben durch die Bibliothek oder den Fachbereich hervor. Weiterhin werden die einzelnen Aussagen zu den Lernzielen unter dem Aspekt bewertet, welche Fähigkeiten Bachelorstudierende am Ende ihres Studiums auf dem Gebiet der Informationskompetenz besitzen müssen. Dabei stimmt die AGIK Nordrhein-Westfalen darin überein, dass der vierte Standard für die Bachelorstudierenden nicht relevant ist bzw. nicht allein im Aufgabenbereich der Bibliothek

²⁸⁷ Vgl. (Aiple, S. 11).

²⁸⁸ (Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg, 2006, S. 2).

Tab. 1-7. Standards der Informationskompetenz für Studierende (NIK-BW, 2006, Auszug)

Erster Standard: *Die informationskompetenten Studierenden erkennen und formulieren ihren Informationsbedarf und bestimmen Art und Umfang der benötigten Informationen.*

1. Die informationskompetenten Studierenden definieren und artikulieren ihren Informationsbedarf.
2. Die informationskompetenten Studierenden kennen unterschiedliche Arten und Formate der Information mit ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen.
3. Die informationskompetenten Studierenden berücksichtigen Kosten und Nutzen der Beschaffung benötigter Informationen.
4. Die informationskompetenten Studierenden sind in der Lage, Art und Umfang der benötigten Informationen zur Lösung eines Problems zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren.

Zweiter Standard: *Die informationskompetenten Studierenden verschaffen sich effizient Zugang zu den benötigten Informationen.*

1. Die informationskompetenten Studierenden wählen die am besten geeigneten Recherchesysteme und Recherchemethoden aus, um Zugang zur benötigten Information zu erhalten.
2. Die informationskompetenten Studierenden entwickeln effektive Suchstrategien.
3. Die informationskompetenten Studierenden nutzen unterschiedliche Recherchesysteme und Suchstrategien zur Beschaffung von Informationen.

Dritter Standard: *Die informationskompetenten Studierenden bewerten die gefundenen Informationen und Quellen und wählen sie für ihren Bedarf aus.*

1. Die informationskompetenten Studierenden kennen Kriterien zur Beurteilung von Informationen.
2. Die informationskompetenten Studierenden beurteilen Menge und Relevanz der gefundenen Informationen und modifizieren gegebenenfalls die Suchstrategie.
3. Die informationskompetenten Studierenden reflektieren ihren Informationsstand als Ergebnis eines Informationsprozesses.

Fünfter Standard: *Die informationskompetenten Studierenden sind sich ihrer Verantwortung bei der Informationsnutzung und -weitergabe bewusst.*

1. Die informationskompetenten Studierenden exzerpieren, speichern und verwalten die gewonnenen Informationen und ihre Quellen.
2. Die informationskompetenten Studierenden nutzen die geeigneten technischen Mittel zur Präsentation ihrer Ergebnisse.
3. Die informationskompetenten Studierenden vermitteln ihre Ergebnisse zielgruppenorientiert.

Fünfter Standard: *Die informationskompetenten Studierenden sind sich ihrer Verantwortung bei der Informationsnutzung und -weitergabe bewusst.*

1. Die informationskompetenten Studierenden befolgen Gesetze, Verordnungen, institutionelle Regeln sowie Konventionen, die sich auf den Zugang und die Nutzung von Informationsressourcen beziehen.
 2. Die informationskompetenten Studierenden sind sich der ethischen, rechtlichen und sozio-ökonomischen Fragestellungen bewusst, die mit der Nutzung von Information und Informationstechnologie verbunden sind.
-

Quelle: (Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg, 2006, S. 3–7).

liegt. Der fünfte Standard trifft der AGIK Nordrhein-Westfalen zufolge ebenfalls eher auf Master-Studierende zu.²⁸⁹

Die vorgestellten deutschen Standards beziehen sich vor allem auf die US-amerikanischen Vorarbeiten, basieren jedoch auf unterschiedlichen Ansätzen. Bei allen haben sich weder bibliothekarische noch andere Berufsverbände oder Organisationen an der Erarbeitung beteiligt. Die Standards und Inhaltsfelder zur Informationskompetenz von Lux und Sühl-Strohmenger arbeiten unterschiedliche Stufen heraus, orientieren sich an einzelnen Objekten (Kataloge, Datenbanken) und vernachlässigen den Informations- und Rechercheprozess. Die Heidelberger Standards legen Wert auf den Suchprozess und betonen die Verarbeitung und Nutzung der Informationen sehr stark. Die Standards des Netzwerks Informationskompetenz Baden-Württemberg orientieren sich ebenfalls vorrangig am Informationsprozess, beschränken die Leistungsindikatoren jedoch auf Inhalte, die die Bibliotheken vermitteln können, und richten deren Beschreibung auf deutsche Gegebenheiten aus. Eine eindeutige Zuordnung der Standards und Leistungsindikatoren zum Studienniveau (Bachelor, Master), zur Studienphase (Erstsemester, Hauptstudium) oder zu einzelnen Studienfächern findet nicht statt.

Werden die vorliegenden Standards mit Hilfe der Merkmale der Bildungsstandards betrachtet, lassen sich bei Lux und Sühl-Strohmenger, bei Homann und beim Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg Fachlichkeit, Fokussierung, Verständlichkeit und Kumulativität erkennen. Die Differenzierung wird nur bei Lux und Sühl-Strohmenger explizit vorgenommen.

1.2.4 Zusammenfassung: Definitionen, Modelle, Standards

Hochschulbibliotheken und Bibliothekare haben einen strukturierten Rahmen für die Vermittlung von Informationskompetenz geschaffen. In den USA, Großbritannien und Australien können sie auf einer breit akzeptierten Definition von Informationskompetenz aufbauen, sich bei der Planung der Lehrveranstaltungen an Modellen und Standards orientieren. In Deutschland stehen die Bemühungen, einen Rahmen und eine Struktur zu finden, noch am Anfang. Bibliothekare an deutschen Hochschulbibliotheken haben von einem Entwicklungsschub im Rahmen des Bologna-Prozesses und der Umstellung der Studiengänge auf Bachelor und Master profitiert. Sie nahmen Entwicklungen aus den USA, Großbritannien und Australien auf, definierten den Begriff und entwickelten Standards und Schulungskonzepte. Regionale Netzwerke wurden gegründet; diese arbeiten aktiv an der Verbesserung der Angebote.

Die Basis für diverse Definitionen von *Information Literacy* bildet weiterhin die von der ALA 1989 formulierte Definition, deren Elemente unterschiedlich gewichtet, ergänzt und für institutionseigene Bedürfnisse angepasst wurden. Sie umfassen Bibliotheks-, Computer-, Medien- und Technologiekompetenz genauso wie kritisches Denken und Kommunikationsfertigkeiten. Als zentrales Element hat sich in den Definitionen der Informationsbedarf eines Individuums herauskristallisiert, der mittels Informationssuche, -bewertung und -nutzung befriedigt werden soll. Im Such- und Bewertungsprozess werden dabei aufgrund diverser Kontexte und Sichtweisen einzelne Kenntnisse und Fähigkeiten verschieden gewichtet. Im engeren Sinne existiert also

²⁸⁹ Vgl. (Arbeitsgruppe Informationskompetenz Nordrhein-Westfalen, 2006, S. 2–3).

nicht die eine Definition.²⁹⁰ Trotzdem wird der Begriff in den USA, Großbritannien und Australien konsequent von den Berufsverbänden verwendet und hat einen Wiedererkennungswert gewonnen. In Deutschland wird der Begriff *Informationskompetenz* inzwischen seit zehn Jahren gebraucht. Auch hier geht die inhaltliche Interpretation über *Bibliothekskompetenz* hinaus und beschreibt die Fähigkeit, sich in allen Bibliotheken zurechtfinden, die Informationslücken eindeutig definieren und Informationen zielgerichtet suchen, finden, bewerten und weiterverarbeiten zu können.

Tab. 1-8. Elemente von Informationskompetenz und die Konkordanzen unterschiedlicher Quellen

Elemente	ACRL	ANZIL	SCONUL	LSS	BAW	LIK	DYMIK
Räumlichkeiten der Bibliothek				x		x	
Bibliotheksbestand	x			x			
Bibliothekskatalog	x			x	x	x	
Bibliotheksw Webseiten	x			x			x
Bibliotheksdienstleistungen (Ausleihe, Fernleihe)	x			x	x		x
Bibliographische und Faktendatenbanken	x		x	x	x	x	
Gedruckte Indizes	x			x			
Definition des Informationsbedarfs	x	x	x		x	x	x
Suchstrategie, Suchkonzept	x	x	x	x	x	x	x
Themenwahl und -revision	x	x			x	x	
Informationsverwaltung und -organisation	x	x	x	x	x		x
Informationsquellen, -arten (primär, sekundär, populär etc.)	x	x		x	x		x
Quellenauswahl	x	x	x	x	x		
Bewertung von Information	x	x	x	x	x	x	x
Informationsbearbeitung und -präsentation	x	x	x	x	x	x	x
Zitieren und Zitierformate	x	x	x	x	x	x	
Verantwortungsbewusste Informationsnutzung und -weitergabe (Plagiate, Copyright)	x	x	x	x	x		

Quellen: (American College and Research Libraries, 2000) und (American College and Research Libraries, 2001b) [ACRL], (Lux et al., 2004) [LSS], (Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg, 2006) [BAW], (Bundy, 2004) [ANZIL], (Society of College, National and University Libraries, 1999) [SCONUL], (Dannenberg, 2000) [LIK], (Homann, 2000b) und (Homann, 2000c) [DYMIK].

Um den Begriff im Alltag anwenden zu können, wurden Modelle zur Strukturierung entwickelt. Diese stellen Informationskompetenz als Prozess der Informationssuche und Informationsgewinnung oder als Rahmen für die einzelne Person, die Universität, das Lehrpersonal und die Gesellschaft dar. Im deutschsprachigen Raum entstanden das DYMIK und der LIK.

Während die Modelle Strukturen abbilden, differenzieren Standards die Inhalte und Lernziele. In den USA, Großbritannien und Australien gehen sie fast auf die gleichen Fähigkeiten und Fertigkeiten ein. Es wird in

²⁹⁰ Vgl. auch (Ingold, 2005, S. 54).

den USA jedoch verstärkt Wert auf den Zugriff und die kritische Bewertung, in Australien auf die Verwaltung und Organisation und in Großbritannien auf den Zugang, die Verwaltung und die Verteilung der Informationen gelegt. In Deutschland haben sich die *Standards für Medien- und Informationskompetenz* von Lux und Sühl-Strohmenger und die Standards des Netzwerks Informationskompetenz Baden-Württembergs durchgesetzt. Erstere arbeiten unterschiedliche Stufen heraus, orientieren sich an einzelnen Objekten (Kataloge, Datenbanken) und vernachlässigen den Informations- und Rechercheprozess. Letztere orientieren sich sehr stark am Informationsprozess, beschränken die Leistungsindikatoren jedoch auf Inhalte, die die Bibliotheken vermitteln können und richten deren Beschreibung auf deutsche Gegebenheiten aus. Eine eindeutige Zuordnung der Standards und Leistungsindikatoren zum Studienniveau, zur Studienphase oder zu einzelnen Studienfächern findet nicht statt. Die bibliothekarischen Personalverbände (BIB, VDB) waren nicht an der Erarbeitung beteiligt.

Werden die verschiedenen Quellen zu den Elementen von Informationskompetenz verglichen, zeigen sich große Überschneidungen. Einige Standards und Modelle nehmen die bibliotheksbezogenen Kenntnisse (Räumlichkeiten der Bibliothek, Bibliotheksbestand, Bibliothekskatalog, Bibliothekswebseiten, Bibliotheksdienstleistungen) detailliert auf. Andere gehen ausführlich auf den Umgang mit den gefundenen Informationen (Informationsverwaltung, Informationsbewertung, Informationsbearbeitung, Zitieren, verantwortungsbewusste Informationsnutzung) ein (vgl. Tab. 1-8 und Anhang 1).

In den USA, in Großbritannien und Australien werden der Begriff *Information Literacy* und die mit ihm assoziierten Inhalte intensiv in der Fachliteratur diskutiert. In Deutschland beschränkt sich die theoretische Auseinandersetzung auf wenige Beiträge. Zur Frage, wie der Begriff in der Praxis verwendet, inhaltlich ausgelegt und umgesetzt wird, werden im dritten Kapitel einige Studien vorgestellt (vgl. Kap. 3.1). Neben dem Begriff und den Inhalten bestimmen jedoch auch die organisatorischen Rahmenbedingungen wie die Integration in die Studienpläne und die Zusammenarbeit mit den Hochschullehrenden den Berufsalltag der schulenden Bibliotheksmitarbeiter. Auf diesen Aspekt wird im nächsten Kapitel eingegangen.

1.3 Integration und Zusammenarbeit für die Vermittlung von Informationskompetenz

Sowohl in den USA, Großbritannien und Australien als auch in Deutschland ist der theoretische Rahmen in Form von Definitionen, Modellen und Standards gelegt worden. Standards und Modelle, die theoretische Abbildungen des komplexen Kompetenzbereichs und eines Ablaufs von Informationskompetenz darstellen, werden in der Praxis auf unterschiedliche Art und Weise umgesetzt und in den Schulungsalltag der Bibliothekare und den Studienalltag der Studierenden integriert. Hochschulbibliotheken haben dafür eine Vielfalt unterschiedlicher Ansätze und Konzepte für ihre Zielgruppen und lokalen Rahmenbedingungen entwickelt. Während in den ersten drei Ländern bereits viele Erfahrungen gesammelt werden konnten, befindet sich die praktische Umsetzung in Deutschland noch in einer relativ frühen Entwicklungsphase.

Bereits 1999 stellte Breivik fest, dass Informationskompetenz nicht durch Bibliothekare allein gelehrt werden kann. Bibliothekare und Hochschullehrende schaffen gemeinsam die Rahmenbedingungen, die die Studie-

renden selbst aktiv wahrnehmen müssen.²⁹¹ Noch 2003 gehörten unter anderem die effektive Implementierung und Standardisierung von Schulungen, der Einfluss organisatorischer Rahmenbedingungen auf die Schulungsqualität und die Zusammenarbeit mit den Hochschullehrenden zu den von der ACRL geförderten Forschungsschwerpunkten.²⁹²

Im Folgenden werden zuerst Charakteristika erfolgreicher Schulungsprogramme vorgestellt. Anschließend wird auf die Integration von Schulungsprogrammen in die Lehre und auf die Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden eingegangen. Dabei beschränken sich die Darstellungen auf die Präsenzlehre und beziehen Bemühungen aus den Bereichen des Selbststudiums und E-Learnings nur am Rande ein.

1.3.1 Schulungsprogramme: Charakteristika und Komponenten

Bibliotheken und Bibliothekare wünschen sich ein Schulungsprogramm, das alle Studierenden und Mitarbeiter der Hochschule zum richtigen Zeitpunkt mit den besten Methoden und der benötigten Unterstützung beim Erwerb der Fähigkeiten für eine effiziente und effektive Literatursuche erreicht.

Seit den 1980er Jahren werden in den USA Faktoren für erfolgreiche Schulungsprogramme beobachtet und dokumentiert. Dazu gehören die systematische Ermittlung der spezifischen Bedürfnisse der Benutzer und der Hochschule sowie der verfügbaren Ressourcen, die Ausrichtung der Programme auf die vereinbarten Ziele und die Darstellung der Beiträge zu den Zielen der Hochschule, die die Schulungen leisten können. Ausichtsreiche Schulungsprogramme passen sich kontinuierlich an wechselnde Rahmenbedingungen an und beruhen auf einem langfristigen Konzept. Daneben spielt auch die Sichtbarkeit der Bibliothekare und ihre Akzeptanz auf dem Campus eine fördernde Rolle für die zielgruppenspezifische Deckung des Schulungsbedarfes und für die enge Zusammenarbeit mit den Hochschullehrenden. Erfolgreich eingeführte Schulungsprogramme basieren auf umfangreichen und modularen, auf vielfältige Methoden und Materialien zurückgreifenden Kursen und auf im Curriculum integrierte Lernaktivitäten. Die Behandlung spezifischer Aspekte auf unterschiedlichen Ebenen im Rahmen eines Kurses, die Integration einzelner Elementen in das Curriculum eines Studiengangs und deren Berücksichtigung in den Kursbewertungen erhöhen das Gelingen des Programms.²⁹³

Auch in Großbritannien wird die hohe Bedeutung der Integration von Informationskompetenz in die Fachcurricula betont. Schulungsprogramme sollten zudem Lernende aller Niveaus ansprechen, auf klaren Zielsetzungen und festen pädagogischen Grundlagen basieren und auf Evaluations- und Qualitätsmaßnahmen zurückgreifen. Ein- und Ausgangstests demonstrieren den Erfolg und unterstützen die kosteneffektive und innovative Arbeit.²⁹⁴ Die *SCONUL Information Skills Task Force* trug in Workshops einzelne Erfolgsfaktoren zusammen. Dazu gehören neben ausreichenden finanziellen, personellen und materiellen Ressourcen die Qualifikation des Personals, das die Fähigkeiten, das Wissen, das Verständnis und die Motivation zum Leh-

²⁹¹ Vgl. (Breivik, 1999, S. 272–274).

²⁹² Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section, 2003b, S. 480–487).

²⁹³ Vgl. (Rader, 1984, S. 76); (Pastine et al., 1989, S. 331); (Bruce, 1994, S. 6); (Atkinson et al., 1995, S. 52); (Donnelly, 2000, S. 59–75); (Bruce, 2003, S. 13).

²⁹⁴ Vgl. (Bainton, S. 9–10).

ren besitzt und sich den Herausforderungen stellt. Weiterhin müssen studentische Lernergebnisse eindeutig herausgestellt und fachliche mit fachübergreifenden Fähigkeiten verknüpft werden. Außerdem kennzeichnen Partnerschaften mit Fachbereichen und anderen Interessengruppen, ein Strategiepapier für die Integration von Informationskompetenz in das Studium und eine pädagogisch effektive Programmgestaltung ein erfolgreiches Schulungsprogramm.²⁹⁵

Die erste nationale Analyse erfolgreicher, innovativer US-amerikanischer Schulungsprogramme bilden die *Characteristics of programs of information literacy that illustrate best practices*. Sie wurden 2003 von der ACRL als Richtlinie für die Evaluierung und Verbesserung der bestehenden Schulungsprogramme veröffentlicht. Zu den zehn beobachteten Merkmalen gehören unter anderem die folgenden:

[2.] Die Formulierung von Zielen und Ergebnissen macht die zu erlernenden Fähigkeiten und Kompetenzen messbar und für das Curriculum integrierbar. Die Detailziele sind dem übergreifenden Ziel untergeordnet, die Studierenden auf das Studium und auf das lebenslange Lernen vorzubereiten.

[3.] Die Planung und Entwicklung des Programms bezieht die Analyse von Herausforderungen und Rahmenbedingungen auf dem Campus ein. Sie berücksichtigt die Erwartungen von Studierenden, Hochschullehrenden, Bibliothekaren und Universitätsverwaltungen und identifiziert Wege der effektiven Kommunikation mit der Hochschule.

[5.] Die Aufnahme und Integration von Informationskompetenz in die Curricula, die Identifizierung geeigneter Kurse und die Festlegung des Umfangs der zu erlernenden Fähigkeiten gehören ebenfalls zu einem vorbildlichen Schulungsprogramm.

[6.] Die Zusammenarbeit von Hochschullehrenden, Bibliothekaren und Hochschulleitungen bei der Planung, Durchführung und Evaluierung ist wichtig für die Verbesserung der studentischen Lernmöglichkeiten und die Einbettung der Kompetenzen in die fachwissenschaftlichen Kurse.²⁹⁶

Diese Merkmale bilden die Grundlage für die Hinweise und Handlungsvorschläge in den 2003 veröffentlichten *Guidelines for instruction programs in academic libraries*: Bei der Entwicklung von Schulungsprogrammen müssen die Formulierung eines Leitbildes, die Festsetzung von Lernzielen und Inhalten, die geeigneten Lehrmethoden und -formen, klare Strukturen der Kurse und umfassende Evaluierungsmaßnahmen berücksichtigt werden. Auch angemessene personelle, räumliche und finanzielle Rahmenbedingungen und geeignete Fortbildungsmöglichkeiten für die Mitarbeiter müssen gegeben sein.²⁹⁷ Während diese Vorschläge von der Bibliotheksseite kommen, fördert aus der Gruppe der Akkreditierungsagenturen die *Middle States Commission on Higher Education* die Integration von Informationskompetenz in das Curriculum.²⁹⁸

Ein weiteres Dokument, das die Erfassung der organisatorischen Rahmenbedingungen für bibliothekarische

²⁹⁵ Vgl. (Town, 2001, S. 60).

²⁹⁶ Vgl. (American College and Research Libraries/Institute for Information Literacy, 2003, S. 544–548).

²⁹⁷ Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section/Policy Committee, 2003, S. 616–619).

²⁹⁸ Vgl. (Middle States Commission on Higher Education, 2004). Die 2002 überarbeitete Version der Akkreditierungsstandards der *Middle States Commission on Higher Education*, die *Characteristics of excellence in higher education*, berücksichtigten Informationskompetenz als Akkreditierungskriterium. Vgl. (Ratteray, 2002).

Schulungskonzepte unterstützt, ist die im Jahr 2007 von der ACRL veröffentlichte *Analysis of instructional environments*. Sie regt Bibliothekare zu einer betriebswirtschaftlichen Betrachtung der Etablierung und Entwicklung der Schulungsprogramme an und stellt Arbeitsmaterialien und Checklisten für die Produkt- und Marktanalyse und ihre Dokumentation bereit. Diese dienen der strukturierten und umfassenden Entwicklung von Schulungskonzepten und -ansätzen und deren Anpassung an wechselnde Lehr- und Lernumgebungen. Zur Analyse der Ist-Situation, der Stärken, Schwächen und Potenziale von Schulungsprogrammen gehören unter anderem

- die Analyse des eigenen Schulungsprogramms anhand der in nationalen Richtlinien und Empfehlungen aufgeführten Kategorien;
- die Analyse der Zielgruppen, ihrer Lerngewohnheiten und Lernbedingungen;
- die Zusammenstellung aller Kurse, in denen Informationskompetenz vermittelt wird, ihr Grad der Integration in die Studienpläne und die angesprochene Zielgruppe, die Aufführung ihrer Lernziele anhand der Standards und die Verteilung der primären und sekundären Verantwortlichkeiten zwischen Bibliothekaren und Hochschullehrenden;
- die Erfassung der vorhandenen personellen, räumlichen und technischen Ressourcen;
- die Erfassung der Effektivität und Effizienz der Methoden und Arten von Schulungen.²⁹⁹

Alle drei Dokumente gehen auf das Personal und die vorhandenen Ressourcen, die nordamerikanischen darüber hinaus vor allem auf die Programmentwicklung und -gestaltung ein (vgl. Abb. 1-17). Erfolgreiche Programme benötigen ein Leitbild, stellen Inhalte, Ziele und Ergebnisse zusammen und erfassen pädagogische Methoden und Formen. Sie integrieren die Inhalte in die Curricula, führen Evaluationen durch, beziehen alle Mitarbeiter aktiv ein und arbeiten mit den Hochschullehrenden zusammen. Darüber hinaus werden die administrative und institutionelle Unterstützung sowie die Bereitstellung einer guten Infrastruktur als Komponenten eines Schulungsprogramms in allen drei Dokumenten aufgeführt. Während die Erfassung der aktuellen Schulungsaktivitäten, die Betrachtung der Zielgruppen und universitärer Entwicklungen nur im Bericht zur Umfeldanalyse enthalten sind, wird die Öffentlichkeitsarbeit nur im Dokument über die Charakteristika vorbildlicher Programme genannt. Die Bedeutung der klaren Formulierung der Inhalte und Ziele, der Integration in die Studienpläne und der aktiven Zusammenarbeit mit den Hochschullehrenden der Studiengänge wird jedoch in allen drei Publikationen hervorgehoben.

In Deutschland beschreiben allein die von der AGIK Nordrhein-Westfalen 2003 formulierten *Standards für die Vermittlung von Informationskompetenz an der Hochschule* Rahmenbedingungen für die Durchführung von Schulungen. Sie sind nicht so umfangreich wie die US-amerikanischen Dokumente. Neben den Charakteristika eines Schulungskonzepts werden die Qualifikation der Dozenten, Merkmale der technischen Ausstattung, der lernfördernden Gestaltung der Schulungsräume, der Vorbereitung und des Marketings aufgelistet.³⁰⁰ Ausführungen zum Konzept der *Teaching Library* in Deutschland, in denen die Bibliothek als Lernort

²⁹⁹ Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section/Analysis of Instructional Environments Task Force, 2007, S. 2, 15, 19-21, 34-38, 40-42).

³⁰⁰ Vgl. (Nilges et al., 2003, S. 463–465).

verstanden wird, stellen darüber hinausgehende Faktoren zusammen. Dazu gehören die Strategie, die Zielgruppenorientierung, die Festlegung von Inhalten und Zielen und die Evaluation der Angebote. Die pädagogisch-didaktische Qualifizierung des Personals und die infrastrukturellen Rahmenbedingungen sind ebenfalls von Bedeutung.³⁰¹

Komponenten erfolgreicher Schulungsprogramme

Häufig genannt		Selten genannt
<u>Programmentwicklung</u>	<u>Personal</u>	<i>Zielgruppenanalyse</i>
Leitbild	Mitarbeiter	
Inhalte, Ziele, Ergebnisse	Zusammenarbeit	<i>Beobachtung der Entwicklungen auf dem</i>
Pädagogik, Methoden, Formen		<i>Campus</i>
Strukturen,	<u>Unterstützung / Ressourcen</u>	
Integration in das Curriculum	Administration, Institution	<i>Dokumentation der Schulungsaktivitäten</i>
Evaluation	Räumlichkeiten, Technik	
	Finanzen, Weiterbildung	<i>Öffentlichkeitsarbeit</i>

Abb. 1-17. Komponenten erfolgreicher Schulungsprogramme

Die Handhabung der Zusammenstellung und Kommunikation von Inhalten und Lernzielen beruht zwar auf einer durch die Standards hergestellten einheitlichen theoretischen Grundlage, ist in der Praxis aber so individuell auf die Anforderungen der jeweiligen Hochschulen ausgerichtet, dass sie in der Literatur häufig nicht ausführlich beschrieben wird. Hinsichtlich der Etablierung, Strukturierung und Integrierung der Schulungsprogramme in die Curricula sowie der Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden erfolgt aber vor allem in den USA ein reger Erfahrungsaustausch. Diese beiden Aspekte werden im Folgenden ausführlicher beleuchtet.

1.3.2 Integration in das Studium

Der Erfolg von Schulungsprogrammen hängt von der zielgruppengerechten Inhalts- und Umfangsausrichtung, der gelungenen Integration und Zusammenarbeit zwischen Bibliotheken und Fachbereichen und der Qualifikation des bibliothekarischen Lehrpersonals ab. Durch die Veranstaltung von Schulungen und ihre Integration in den Studienalltag bietet sich den Bibliotheken die Gelegenheit, sich aus ihrer universitären Außenseiterposition heraus als Zentrum des Campus und als Mittelpunkt der Lernprozesse der Studierenden zu etablieren: „[...] a learning-centered approach to information literacy strategically relocates the learning library from the periphery of the campus to the heart of students' learning activities.“³⁰²

³⁰¹ Vgl. (Lux et al., 2004, S. 182–185).

³⁰² (Donnelly, 2000, S. 73).

Hochschulbibliotheken wenden sich mit ihren Schulungsveranstaltungen an eine breite **Zielgruppe**, deren einzelne Mitglieder individuelle Bedürfnisse äußern und unterschiedliche Anforderungen an die Inhalte, die Organisation und die Lehrmethoden stellen. Studierende der Bachelor- und Master-Studiengänge bilden die größte Zielgruppe der Hochschulbibliotheken. Bereits ihre Bedürfnisse variieren aufgrund ihres Fortschritts im Studium, ihres Fachs und ihrer Vorkenntnisse. Aber auch für Doktoranden, Hochschullehrende, wissenschaftliche Mitarbeiter, Tutoren und Hilfskräfte sowie Schüler, Lehrer und ausländische Studierende werden Schulungen durchgeführt.

Der **Inhalt** und der **Umfang** der Schulungsveranstaltungen variieren stark. In den USA bieten die bereits erwähnten *Objectives for information literacy instruction* mit ihren Grob- und Detailzielen einen Anhaltspunkt für Lernziele und Ergebnisse (vgl. Kap. 1.3.3). Diese können für bestimmte Zielgruppen und für die Rahmenbedingungen der jeweiligen Universität angepasst werden.³⁰³ Sie reichen von der Vermittlung von Kenntnissen zu Informationsmedien und Suchstrategien, Präsentationstechniken und fachspezifischen Suchkenntnissen bis hin zur Evaluation von Internetseiten.³⁰⁴ Bezogen auf den Inhalt beruht eine erfolgreiche Integration den *Characteristics of programs of information literacy that illustrate best practices* zufolge

- auf einer klaren Struktur, die Beziehungen zwischen unterschiedlichen Komponenten, zu den institutionellen Studienplänen und zu universitätsübergreifenden Programmen berücksichtigt, und
- auf der Zuordnung der Komponenten und Entwicklungsstufen der Fähigkeiten und Kenntnisse von Informationskompetenz zum Studienfortschritt der Studierenden.

In Deutschland können die Veranstaltungen 60 Minuten für Ersteinführungen, mehreren Treffen oder mehrere Semesterwochenstunden für eigenständige Kurse umfassen. Neben der Einführung in Räumlichkeiten, Kataloge, Bibliothekswebseiten und -dienstleistungen vor Ort beziehen sich viele Angebote auf Einführungen in die fachspezifische Informationssuche, in Suchtechniken, in bibliographische Datenbanken und die Internetrecherche. Schulungen zur Informationsverarbeitung und -verwaltung, zum Zitieren und zu Literaturverwaltungsprogrammen ergänzen das Angebot. Während einmalige Veranstaltungen häufig einen Überblick über vorhandene Dienstleistungen und Informationsangebote geben, kann in ein Semester lang laufenden Kursveranstaltungen tiefer in Strategien und Konzepte eingestiegen und die große Breite der Informationsressourcen und der Informationssuche vermittelt werden. Im Rahmen des Studiums gibt es häufig Kurse, in denen Informationskompetenz in ihrem ganzen Umfang behandelt wird. Die AGIK Nordrhein-Westfalen erarbeitete 2003 z. B. Schulungsraster für fachspezifische Schulungen, welche die Inhalte in Niveaus strukturieren.³⁰⁵

Erfahrungsberichte in bibliothekarischen Fachzeitschriften lassen erkennen, dass in Deutschland Einführungen in die Bibliothekbenutzung, in die Kataloge, Informationsquellen und die Recherche im Mittelpunkt stehen. Evaluieren und Informationsverwaltung werden ebenfalls häufig angesprochen, Informationsverarbei-

³⁰³ Vgl. (American College and Research Libraries, 2001b). Gute Ansatzpunkte bilden hierfür ausgewählte bestehende oder in der Entwicklung begriffene Programme. Siehe (American College and Research Libraries/Instruction Section/Policy Committee, 2003, S. 616–619); (Society of College, National and University Libraries, 2004).

³⁰⁴ Vgl. (Hepworth, 2000); (Prorak, 2003); (Swanson, 2007).

³⁰⁵ Vgl. (Arbeitsgruppe Informationskompetenz Nordrhein-Westfalen, 2008a).

tung seltener (vgl. Tab. 1-9). Der Vermittlung möglichst umfangreicher Kenntnisse wird jedoch häufig durch die hohe Zahl der Studierenden, der Nutzung aktivierender Methoden, den Wunsch nach Vermittlung von Konzepten statt Fakten und die verfügbare Zeit Grenzen gesetzt.³⁰⁶ Auch wenn sich die Bibliotheken zum großen Teil an Standards und Modellen der Informationskompetenz orientieren und damit ein gemeinsames, übergreifendes Ziel postulieren, lassen sich zu Beginn des Jahres 2008 keine einheitlichen inhaltlichen Konzepte feststellen.

Tab. 1-9. Inhalte der Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz an ausgewählten deutschen Bibliotheken

Bibliothek	Inhalte der Schulungsprogramme	Integrationsgrad
UB Berlin (FU)	Basiskurs: System der Informationsversorgung, Aufbau und Nutzung von Katalogen, Recherche in elektronischen Medien; Aufbaukurs: Literaturbeschaffung, Internetrecherche, Auswahl, Aufbereitung, Präsentation von Rechercheergebnissen, Zitieren, Literaturverwaltung ³⁰⁷	d
UB Berlin (HU, Zentralbibl. NW)	1. Führungen durch das Gebäude, Informationen zu Ausleihbedingungen; 2. Onlinekataloge, Recherchestrategien, fachspezifische Datenbanken, elektronische Zeitschriften ³⁰⁸	a
UB Bochum	Teil 1: Informationskompetenz Grundlagen: Informationen für die Wissenschaft; Was ist Informationskompetenz; Grundlagen Literatursuche; Katalogrecherche; Internet; Selektion, Auswertung von Informationen nach Relevanz; Teil 2: Fachinformationskompetenz: Zeitschriftendatenbanken, Fachdatenbanken; elektronische Fernleihe, Dokumentlieferung; digitale und virtuelle Bibliotheken; Fachportale, Fachinformations-Orientierungssysteme; Suchstrategien; kritischer Umgang mit Informationsquellen ³⁰⁹	d
UB Dortmund	allgemeine Führungen und Internetschulungen; Hauptstudium: Angebot der UB, Fachinformationsseiten, fachliche Datenbanken, fachspezifische Informationsquellen, Zusammenhänge ³¹⁰	a
ULB Düsseldorf	Katalog, Recherchestrategien; Recherche im Internet, regionale Kataloge, bibliographische Datenbanken, Volltexte; Literaturbeschaffung, Dokumentlieferung; Evaluation ³¹¹	d
UB Freiburg	Teil 1: Einführung in die Bibliotheksnutzung und Medienkunde; Teil 2: Katalogrecherche und Literaturbeschaffung; Teil 3: fachliche Informationsressourcen und Informationsmittel; Teil 4: Grundlagen der fachbezogenen Informationsrecherche und -verarbeitung ³¹²	d
SUB Hamburg	1. und 2. BA-Sem.: Einführungen in die Bibliothek, Literaturlisten, Literaturbeschaffung, Bibliothekskatalog, Suchstrategie; 1.-4. BA-Sem., 1. und 2. MA-Sem.: Fachdatenbanken, überregionale Bibliothekskataloge, wissenschaftliche Suche im Internet, Bewertung der Suchergebnisse, Fernleihe; fortgeschrittene BA- und MA-Studierende: Literaturrecherche, Doku-	a

³⁰⁶ Vgl. (Chalmers, 2008, S. 25, 34); (Crittin, 1994, S. 29).

³⁰⁷ Vgl. (Jeder et al., 2006, S. 1412–1413); (Jeder et al., 2007, S. 799).

³⁰⁸ Vgl. (Engels, 2003, S. 39–40).

³⁰⁹ Vgl. (Sühl-Strohmenger, 2007c, S. 8–16).

³¹⁰ Vgl. (Engels, 2003, S. 429–433).

³¹¹ Vgl. (Sühl-Strohmenger, 2007c, S. 8–16). Siehe auch (Nilges et al., 2007); (Nilges et al., 2005).

³¹² Vgl. (Sühl-Strohmenger, 2007c, S. 8–16). Siehe auch (Becht et al., 2007, S. 1173–1181).

Bibliothek	Inhalte der Schulungsprogramme	Integrationsgrad
	mentlieferung, Rechercheberatung, Literaturverwaltung, elektronisches Publizieren ³¹³	
UB Konstanz	Welt der wissenschaftlichen Information; Suchstrategie, erste Recherchen; Bibliografien und Datenbanken I - III; Internet; Literaturverwaltung und eigenes Publizieren ³¹⁴	b,d
UB Lüneburg	1. Vorbereitung, Durchführung einer Recherche, Bibliotheksangebote; 2. fachwissenschaftliches Informationsangebot, fachbezogene Informationsauswahl und -bewertung ³¹⁵	d
UB München (TU)	Informationsquellen der Universitätsbibliothek; Literatursuche und -beschaffung von weiteren Bibliotheken; Suche und Beschaffung von Zeitschriftenaufsätzen und Fachliteratur ³¹⁶	d
ULB Münster	Schulungspyramide: Orientierung, Literatursuche, allgemeine und fachliche Informationskompetenz, fachspezifische Einführung in Datenbanken, internetbasiertes Lernangebot LOTSE ³¹⁷	a
UB Regensburg	Dienstleistungsspektrum und Position der UB innerhalb der deutschen Bibliothekslandschaft; elektronische Medien (Datenbankstrukturen), Recherchestrategien, elektronische Informationsmittel, aktuelle Fragestellungen des Publikationswesens, Vergleich zwischen Archiv und Bibliothek, Literaturrecherche in elektronischen Medien, Literaturverwaltungssysteme ³¹⁸	d
UB Stuttgart	Bibliothekskatalog, Ausleihfunktionalitäten des Bibliothekssystems, Datenbanken, Zeitschriften, fachspezifische Veranstaltungen für Kurse in bestimmten Studiengängen ³¹⁹	a

Legende: a – eigenständige Bibliotheksveranstaltungen; b – eingebettetes Angebot der Bibliothek in ein Seminar; d – eigenständiger Kurs der Bibliothek im Rahmen des Curriculums.

Frontale Vermittlungsmethoden wie Präsentationen, Führungen oder Vorträge dominieren in der Praxis häufig als **Lehrform** von Schulungsveranstaltungen. Es entstehen aber verstärkt Aktivitäten und Ansätze, Schulungen lernorientiert aufzubauen und praktische Übungsanteile und aktivierende Methoden häufiger in den Veranstaltungsablauf zu integrieren. Ergänzt werden die Präsenzveranstaltungen in einigen Fällen durch Selbstlernangebote auf den elektronischen Lernplattformen der Hochschulen. Seit dem Jahr 2000 lassen sich in Deutschland auch Einflüsse der Hochschuldidaktik – der „Sichtwechsel vom Lehren zum Lernen“ – auf die Gestaltung bibliothekarischer Schulungen feststellen. Die Studierenden und ihre Bedürfnisse und Lernprozesse stehen im Vordergrund. Der Wissenserwerb wird mit dem Erwerb von Lernstrategien verbunden und das Lernen auf Ziele ausgerichtet. Dabei werden motivierende und soziale Aspekte des Lernens berücksichtigt und insbesondere selbstorganisierte und aktive Formen gefördert.³²⁰

Schulungsveranstaltungen lassen sich nach dem Grad ihrer **Integration** in das Studium klassifizieren.

³¹³ Vgl. (Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg/Arbeitsgruppe Informationskompetenz, 2006, S. 5–8).

³¹⁴ Vgl. (Kohl-Frey, 2007a, S. 150–151).

³¹⁵ Vgl. (Drieschner et al., 2007, S. 447–450).

³¹⁶ Vgl. (Geisberg, 2007, S. 1321–1322).

³¹⁷ Vgl. (Scholle, 2002, S. 16–17); (Scholle, 2005, S. 42–44).

³¹⁸ Vgl. (Sühl-Strohmenger, 2007c, S. 8–16). Siehe auch (Iki, 2006, S. 622–624).

³¹⁹ Vgl. (Malo, 2006, S. 627–629).

³²⁰ Vgl. (Wild, 2006, S. 2–3).

Integriert sind Schulungsveranstaltungen, wenn die Hochschullehrenden in den Fakultäten bei der Planung, Durchführung und Bewertung beteiligt sind, der Inhalt direkt auf das Ziel der Lehrveranstaltung bezogen ist, die Studierenden an den Veranstaltungen obligatorisch teilnehmen müssen und die Teilnahme bewertet wird.³²¹ Dabei werden unterschiedliche Modelle verwendet. Für Nordamerika unterscheidet die Anleitung der *Middle States Commission on Higher Education* das „separate or compartmentalized curriculum model“, das „integrated or distributed curriculum model“ und extracurriculare Programme.³²² Über die Jahre hinweg sind in den einschlägigen Publikationsorganen in den USA, Großbritannien und Australien viele Beispiele vorgestellt worden.³²³ Es bieten sich vielzählige Möglichkeiten zur Integration von Informationskompetenz in die Curricula und Programme universitärer Einrichtungen. Diese reichen von Seminaren für Erstsemester über Schreibprogramme, berufspraktische Veranstaltungen, Kurse im Studium Generale und zu Forschungsmethoden bis hin zu Schulungen für spezifische Zielgruppen und Lerngemeinschaften.³²⁴

Seit der Umstellung der Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses berichten auch Bibliothekare deutscher Hochschulbibliotheken verstärkt in den bibliothekswissenschaftlichen Fachzeitschriften (u.a. *Bibliotheksdienst*, *Buch und Bibliothek*) über ihre Schulungsveranstaltungen und -programme. Hier stellen die beschriebenen Modelle häufig einen Bestandteil des in die Praxis umgesetzten Konzepts der *Teaching Library* dar.³²⁵ Die Angebote können ergänzend zum Curriculum (extracurricular), integriert in das Curriculum durch einen Kurs (intercurricular) oder aber eingebettet in einen Fachkurs (intracurricular) angeboten werden.³²⁶ In Deutschland haben sich in der Angebotsstruktur

- eigenständige Bibliotheksveranstaltungen,
- in Fachkurse integrierte Schulungseinheiten,
- kooperative Angebote oder

³²¹ Vgl. (Young et al., 1999).

³²² Vgl. (Middle States Commission on Higher Education, 2004, S. 3–4).

³²³ Siehe beispielsweise (Breivik, 1998, S. 34–52); (Eisenberg et al., 2004, S. 133–138); (American College and Research Libraries/Institute for Information Literacy, 2006a).

³²⁴ Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section/Policy Committee, 2003, S. 616–619).

³²⁵ Vgl. (Lux et al., 2004, S. 111–145); (Sühl-Strohmenger, 2007b, S. 11). Das ist z. B. der Fall in Bochum, Bonn, Braunschweig, Dortmund, Dresden, Erfurt/Gotha, Freiburg, Göttingen, Hamburg-Harburg, Heidelberg, Kassel, Konstanz, Mainz, Mannheim, Münster, Würzburg. In den letzten Jahren sind die Hochschulbibliotheken in Bielefeld, Cottbus, Bonn, Düsseldorf, Eichstätt-Ingolstadt, Hildesheim, München, Paderborn, Saarbrücken, Stuttgart-Hohenheim, Tübingen und Ulm hinzugekommen.

³²⁶ Vgl. (Sühl-Strohmenger, 2007c, S. 17). Sühl-Strohmenger unterscheidet in einer weiteren Publikation: 1. eigenständige Bibliotheks(semester-/block-)Veranstaltung als fachübergreifendes Wahlpflichtangebot im Rahmen des Studium Generale der Bachelor-Studiengänge (mit Leistungspunkten), 2. eigenständige Bibliotheks(semester-/block-)Veranstaltung als fachbezogenes Angebot im Rahmen der Bachelor-Studiengänge (obligatorisch oder fakultativ, mit Leistungspunkten), 3. eigenständiges fakultatives Bibliotheks(semester)angebot, offen für alte und neue Studiengänge (mit Teilnahmebescheinigung), 4. eingebettetes Angebot der Bibliothek im Rahmen eines Proseminars des Bachelorstudiums/des Masterstudiums (verpflichtend, ein Leistungspunkt oder einbezogen in die Gesamtbewertung des betreffenden Seminars), 5. fakultatives und fachorientiertes (zwei-/vierstündiges) Bibliotheksangebot, 6. sonstige allgemeine Einführungen und Schulungen zur Bibliotheks- und Recherchekompetenz. Vgl. (Sühl-Strohmenger, 2007c, S. 17). Lux und Sühl-Strohmenger unterscheiden 2004 hingegen das hochschulstrategische Konzept, das zielgruppenorientierte Konzept, das Modell zur Förderung von Fach- und Studienkompetenz, Schulungskonzepte für die neuen Studiengänge, umfassende Konzeptionen der Teaching Library sowie Schulungskonzepte an Fachhochschulen. Vgl. (Lux et al., 2004, S. 111–146).

– eigenständige Kurse der Bibliothek

im Rahmen des Bachelor-Curriculums herauskristallisiert. Die Veranstaltungen sind für die Studierenden obligatorisch oder fakultativ. Die Vergabe von Leistungspunkten ist ebenfalls ein Indiz für die Integration in den Studienablauf.

Im Folgenden wird auf die vier unterschiedlichen Modelle eingegangen, deren Vor- und Nachteile aufgezeigt und Beispiele aus der Praxis genannt.

a) Eigenständige Bibliotheksveranstaltungen

Eigenständige Veranstaltungen stellen das traditionelle Schulungsangebot der Bibliothek dar. Hier können innerhalb einer begrenzten Zeit viele Personen erreicht werden. Häufig sind aber aufgrund der Kürze keine vertiefenden Übungen möglich. Eigenständige Bibliotheksveranstaltungen gehen nicht auf die Arbeitsweise der Studierenden ein, sind häufig angebots-, objektorientiert und modular aufgebaut und nicht in das Curriculum der Studiengänge integriert.³²⁷ Hier werden vor allem die Definition des Informationsbedarfs, die Suche und die Bewertung von Informationsquellen vermittelt. Die Aspekte Informationsverarbeitung und -nutzung liegen in der Verantwortung der Hochschullehrenden der jeweiligen Studiengänge. Da die Fähigkeiten schrittweise erworben werden, müssen hier sowohl einführende als auch aufbauende Kurse angeboten werden.³²⁸ In der Fachliteratur geben die Schulungskonzepte der UB Dortmund³²⁹, der Zentralbibliothek Naturwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin³³⁰, der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg³³¹, der UB Heidelberg³³², der Universitäts- und Landesbibliothek Münster³³³ und der UB Stuttgart³³⁴ einen Eindruck von der Vielfalt dieses Angebots.

b) Eingebettetes Angebot der Bibliothek in ein Seminar

Das Einbetten des Schulungsangebots in ein reguläres Seminar der Studiengänge hat die Vorteile, dass das Angebot direkt an die Hochschullehrenden herangetragen werden kann und dadurch einfach umsetzbar ist. Gleichzeitig kann auf Vorkenntnisse der homogenen Teilnehmergruppe aufgebaut, speziell auf Informationsbedürfnisse des Kurses eingegangen und damit die praktische Bedeutung der Fähigkeiten und Kenntnisse nachgewiesen werden. Fortgeschrittene Kurse können bestimmte Aspekte tiefergehend behandeln. Die Hochschullehrenden der Studiengänge werden hier einerseits intensiv einbezogen. Andererseits ist die Bibliothek bei diesem Modell auch auf die Kooperationsbereitschaft der Hochschullehrenden angewiesen. Problematisch kann es sein, wenn die benötigten Kenntnisse zu speziell sind, so dass Grundkenntnisse nicht mehr vermittelt werden. Aufgrund der punktuellen Schulungen ist es schwierig, ein strukturiertes und umfassendes Schulungskonzept zu verfolgen. Wenn die Einbindung in mehrere Kurse des Studiengangs erfolgt, kann es zu

³²⁷ Vgl. (Borbach-Jaene, 2004, S. 22–23).

³²⁸ Vgl. (Middle States Commission on Higher Education, 2004, S. 3).

³²⁹ Vgl. (Engels, 2003, S. 429–433).

³³⁰ Vgl. (Engels, 2003, S. 39–40).

³³¹ Vgl. (Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg/Arbeitsgruppe Informationskompetenz, 2006, S. 5–8).

³³² Vgl. (Homann, 2000d, S. 975).

³³³ Vgl. (Scholle, 2002, S. 16–17); (Scholle, 2005, S. 42–44).

³³⁴ Vgl. (Malo, 2006, S. 627–629).

inhaltlichen Überschneidungen kommen. Die Studierenden stehen darüber hinaus vor der Aufgabe, die in dem Kurs und auf die spezifische Aufgabenstellung bezogenen, erlernten Fähigkeiten auf andere Situationen zu übertragen.³³⁵ Bei den in der Literatur beschriebenen Beispielen werden einzelne Sitzungen zur Einführung in die Angebote der Bibliothek und in die Literatursuche in Fachkurse, Tutorien, Proseminare und Propädeutika integriert. An anderen Universitäten wird die Teilnahme an einer Bibliothekseinführung für den Erhalt eines Seminarscheines vorausgesetzt.

Beispiele für eingebettete Schulungsangebote finden sich an den Hochschulbibliotheken in Bonn, Freiburg, Hamburg, Konstanz und Würzburg:

- An der Universitäts- und Landesbibliothek Bonn werden Veranstaltungen zur Informationskompetenz für Studierende der Volkswirtschaftslehre im ersten Studienabschnitt in die Tutorien zur Pflichtvorlesung eingebunden. Im Hauptstudium bieten Fachreferenten Schulungsveranstaltungen in Verbindung mit Seminaren oder integriert in die Kurse des Fachbereichs an.³³⁶
- An der UB Freiburg werden im Optionalbereich der Bachelorstudiengänge Sitzungen zur Vermittlung von Informationskompetenz in die Proseminare der einzelnen Studiengänge integriert.³³⁷
- An der TU Hamburg-Harburg wird die Vermittlung von Informationskompetenz in die Projektierungskurse im Studiengang Verfahrenstechnik eingebunden.³³⁸
- Die Bibliothek der Universität Konstanz bietet die Möglichkeit, 90- bis 180-minütige Schulungen in Lehrveranstaltungen der Fachbereiche zu integrieren.³³⁹
- An der Universität Würzburg setzen einige Fächer die Teilnahme an den jeweils zweistündigen Kursen *Einführung in den Online-Katalog und die Benutzung der Universitätsbibliothek* und *Einführung in die Recherche in Fachdatenbanken* für die erfolgreiche Teilnahme am Einführungs- bzw. Proseminar voraus. In anderen Fächern finden zweistündige, obligatorische Seminar- bzw. Praktikumssitzungen in der Bibliothek statt.³⁴⁰

c) Kooperatives Angebot der Bibliothek im Rahmen des Curriculums

In der kooperativen Lehrveranstaltung arbeiten Mitarbeiter der Bibliothek mit Hochschullehrenden der Fachbereiche zusammen. Die Lehreinheiten sind in eine Lehrveranstaltung, die von mehreren Bereichen gemeinsam gestaltet wird, eingebunden. Diese Veranstaltungsform bietet sich an, wenn ein eigenständiges Seminar aufgrund der Bedeutung der Informationskompetenz im Gesamtcurriculum nicht gerechtfertigt ist, trotzdem aber eine Institutionalisierung der Schulungen erreicht werden soll. Über dieses Modell wird in der Fachliteratur selten berichtet. An der UB Marburg werden beispielsweise in den Studiengängen Medizin und Zahnmedizin im ersten Semester Grundlagen zur Literaturrecherche und zur medizinischen Fachterminologie

³³⁵ Vgl. (Carlson et al., 1984, S. 489); (Middle States Commission on Higher Education, 2004, S. 4); (Borbach-Jaene, 2004, S. 31–33).

³³⁶ Vgl. (Sandmann, 2006, S. 332–336).

³³⁷ Vgl. (Sobottka, 2005, S. 499–507); (Becht et al., 2007, S. 1184).

³³⁸ Vgl. (Hapke, 2000, S. 827–828).

³³⁹ Vgl. (Kohl-Frey, 2007a, S. 150–151).

³⁴⁰ Vgl. (Franke et al., 2004, S. 20–21).

im Rahmen der Lehrveranstaltung *Medizinische Kommunikation* vermittelt. Hochschullehrende des Fachbereichs und die Fachreferentin führen die Lehrveranstaltung gemeinsam durch. Sie wird mit vier ECTS-Punkten bewertet.³⁴¹

d) Eigenständiger Kurs der Bibliothek im Rahmen des (Bachelor-) Curriculums

Die eigenständige Lehrveranstaltung der Bibliothek im Rahmen der Bachelorstudiengänge ist entweder im Bereich des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen bzw. im Studium Generale oder im spezifischen Studiengang selbst angesiedelt. Sie wird von den Bibliotheksmitarbeitern inhaltlich, organisatorisch und didaktisch komplett selbstständig verantwortet. Vorteile dieses Modells liegen in den zur Verfügung stehenden, umfangreichen Seminarzeiten, die Platz für didaktische Gestaltung und praktische Übungen lassen. Gleichzeitig erfordert das von den Bibliotheksmitarbeitern aber auch viel Vor- und Nachbereitungszeit. Die Lehrveranstaltung selbst steht in keinem Bezug zu anderen Seminaren. Um die Veranstaltung an die Lehrinhalte des Studiengangs anzupassen, müssen die Bibliotheksmitarbeiter Kenntnisse des Curriculums und der Fachdisziplin mitbringen.³⁴² Bei den eigenständigen Lehrveranstaltungen, welche die Bibliothek im Rahmen der Bachelorstudiengänge durchführt, gibt es unterschiedliche Ansätze. Module werden häufig in Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen gestaltet. Deutsche Hochschulbibliotheken, die sich in dem Bereich engagieren und in der Fachliteratur über ihre Erfahrungen berichten, sind beispielsweise Berlin (FU), Bonn, Freiburg, Düsseldorf, Konstanz, Lüneburg, Regensburg und Würzburg.³⁴³

- Seit dem Wintersemester 2004/2005 gestaltet die UB der FU Berlin zusammen mit dem ZEDAT das Schulungsprogramm *IT- und Studienkompetenz*. Die Bibliothek übernimmt das Modul zum Thema Informationskompetenz, das aus drei Kursen in Form einer Blockveranstaltung besteht (Basiswissen, Aufbauwissen, Fachinformationskompetenz im Beruf).³⁴⁴
- Die Universitäts- und Landesbibliothek Bonn beteiligt sich im Optionalbereich am Pflichtmodul zur Medienkompetenz, das in Kooperation mit dem Zentralen IT-Service und dem Institut für Kommunikationsforschung und Phonetik durchgeführt wird.³⁴⁵
- Das *Studienbegleitende Konzept zur Vermittlung von Informationskompetenz* der Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf wurde 2004 vom Rektorat der Universität positiv aufgenommen. Die Schulungsveranstaltungen sind in fast alle Studiengänge curricular integriert.³⁴⁶

³⁴¹ Vgl. (Borbach-Jaene, 2004, S. 35–36).

³⁴² Vgl. (Borbach-Jaene, 2004, S. 33–35).

³⁴³ In der Literatur dokumentierte Beispiele für eigenständige, im Curriculum verankerte Schulungsprogramme in Australien und Großbritannien finden sich an der australischen *Griffith Law School* und an der britischen *Strathclyde University*. In den USA bieten z. B. die *California State University*, die *Iowa State University* und die *Washington State University* für Studierende obligatorische Schulungen, die *New Mexico State University*, die *Purdue University* und die *University of Wisconsin-Parkside* freiwillige Veranstaltungen an. Vgl. (Paul, 2006); (Johnston et al., 1999, S. 192) und (Johnston et al., 2003, S. 342); (Lindstrom et al., 2006, S. 20–22); (Jackson et al., 2005, S. 46); (Eisenberg et al., 2004, S. 133–138).

³⁴⁴ Vgl. (Jeder et al., 2006, S. 1412–1413); (Jeder et al., 2007, S. 799).

³⁴⁵ Vgl. (Vogt, 2004, S. 127).

³⁴⁶ Vgl. (Nilges et al., 2005); (Nilges et al., 2007).

- Seit dem Wintersemester 2001/2002 ist die UB Freiburg mit eigenständigen Lehrveranstaltungen im Ergänzungsbereich der Bachelorstudiengänge vertreten.³⁴⁷ Perspektivisch soll die flächendeckende Einbindung in die Bachelor- und Masterstudiengänge durch die Integration in die Pflichtmodule der entsprechenden Proseminare der einzelnen Studiengänge erfolgen.³⁴⁸
- Die Einbindung der eigenständigen Lehrveranstaltungen für Bachelorstudierende der Bibliothek der Universität Konstanz in die Studienordnungen wird in den einzelnen Fächern unterschiedlich geregelt. Sie reicht von Pflicht- über Wahlpflicht- bis hin zu freien Angeboten.³⁴⁹
- Die UB Lüneburg bietet ein Modul *Information Literacy* im Rahmen des Bachelorstudiengangs Bildungswissenschaften an.³⁵⁰
- Die Bibliothek der TU München bietet eine Vorlesung Informationskompetenz im Umfang von zwei Semesterwochenstunden an. Sie wird von den Fachbereichen als Wahlfach anerkannt und mit ECTS-Punkten berücksichtigt.³⁵¹
- Die UB Regensburg initiierte die *Studieneinheit Informationskompetenz (Information Literacy)*, die als frei kombinierbares Nebenfach in den Bachelor- und Masterstudiengängen der Philosophischen Fakultäten I-IV gewählt werden kann. Sie wird von der Professur für Medieninformatik betreut. Im Pflichtbereich des Basismoduls beteiligt sich die Bibliothek mit einem Seminar und einer Übung, im Pflichtbereich des Aufbaumoduls mit zwei Veranstaltungen zu unterschiedlichen Themen im Umfang von jeweils einer Semesterwochenstunde.³⁵²
- An der UB Würzburg wird im Bachelorstudiengang Kulturwissenschaften eine eigenständige Lehrveranstaltung der Bibliothek im Umfang von einer Semesterwochenstunde angeboten.³⁵³

Der Umfang der Kurse variiert. In Berlin können für drei Kurse (150 Stunden) 5 ECTS-Punkte, in Bonn für eine zweisemestrige, zweistündige Vorlesung in Kombination mit einer zweistündigen Übung 10 ECTS-Punkte, in Freiburg für einen 25-stündigen Blockkurs 4 ECTS-Punkte, in Konstanz bis zu 4 ECTS-Punkte und in Lüneburg für zwei Modulteile 5 ECTS-Punkte erworben werden.³⁵⁴ In Berlin betreuen ein Dozenten-team aus dem Informationszentrum der Universitätsbibliothek und Mitarbeiter aus den Fachbibliotheken, in Düsseldorf Diplom-Bibliothekare aus dem Team Informationskompetenz und Fachreferenten, in Freiburg ein festes Dozententeam, in Konstanz fünf Fachreferenten und in Regensburg elf Bibliotheksmitarbeiter (mit

³⁴⁷ Die Entwicklung des Schulungsangebots der Universitätsbibliothek Freiburg für den Optionalbereich im Bachelorstudium ist umfangreich dokumentiert. Siehe u.a. (Sühl-Strohmenger et al., 2002); (Sobottka, 2005); (Becht et al., 2007); (Sühl-Strohmenger, 2007a).

³⁴⁸ Vgl. (Becht et al., 2007, S. 1173–1181).

³⁴⁹ Vgl. (Kohl-Frey, 2007a, S. 150–151); (Dammeier, 2006, S. 324–325).

³⁵⁰ Vgl. (Drieschner et al., 2007, S. 447–450).

³⁵¹ Vgl. (Geisberg, 2007, S. 1321–1322).

³⁵² Vgl. (Iki, 2006, S. 622–624).

³⁵³ Vgl. (Franke et al., 2004, S. 20–21).

³⁵⁴ Vgl. (Jeder et al., 2006, S. 1412–1413); (Jeder et al., 2007, S. 799); (Vogt, 2004, S. 127); (Becht et al., 2007, S. 1173–1181); (Kohl-Frey, 2007a, S. 150–151); (Dammeier, 2006, S. 324–325); (Drieschner et al., 2007, S. 447–450).

einem Universitätsabschluss) die Kurse.³⁵⁵ Zum Teil müssen Veranstaltungen, bei denen die Bibliotheken selbst ECTS-Punkte vergeben, konkret von einem Fachreferenten oder einem Mitarbeiter mit Universitätsabschluss geleitet werden.³⁵⁶

Insgesamt zeigen die hier vorgestellten Ansätze die Breite und Variabilität der Schulungsangebote deutscher Hochschulbibliotheken. Formale und inhaltliche Merkmale richten sich flexibel nach den jeweiligen Gegebenheiten der Universitäten. Gemeinsames Ziel dieser modularen und zielgruppenorientierten Konzepte ist die feste Einbindung der Angebote in das Curriculum und die Verpflichtung zur Teilnahme.

Die Beispiele zur Integration der bibliothekarischen Schulungsangebote in das Curriculum zeigen jedoch auch die **Herausforderungen**, denen Bibliothekare bei der Etablierung gegenüberstehen. Sie liegen nicht nur in der flächendeckenden Einbindung in das Studium und den damit steigenden Kurs- und Teilnehmerzahlen.³⁵⁷ Die Bibliotheken müssen sowohl grundlegende als auch vertiefte und fachspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit Informationen vermitteln, die sich am Bedarf und an den Themen der Studierenden orientieren.³⁵⁸ Die Kurse müssen über die Funktionsweise von Katalogen und Datenbanken und über das Training der Literaturrecherche hinausgehen und auf alle Fähigkeiten im Sinne der Informationskompetenz einschließlich Informationsverarbeitung eingehen. Der Nutzer muss die Übertragbarkeit des Konzepts auf andere Informationsressourcen erkennen.³⁵⁹ Wenn Schulungen nicht als Pflichtveranstaltungen in das Curriculum eingebunden werden, ist nur eine geringe Anzahl der Studierenden motiviert, das Angebot wahrzunehmen.³⁶⁰ Der große zeitliche Aufwand für die Vorbereitung und Aktualisierung der Lehr- und Lernmaterialien und die didaktische Qualifikation und Lehrmotivation der Bibliotheksmitarbeiter stellen ein weiteres Problemfeld dar.³⁶¹

In den USA wird das seminarintegrierte Modell von der *Middle States Commission on Higher Education* als ultimatives Ziel proklamiert.³⁶² Auch wenn sich in Deutschland noch kein Integrationsmodell durchgesetzt hat und häufig unterschiedliche Modelle parallel existieren, zeigt sich bereits jetzt, dass die Zusammenarbeit mit der Hochschulleitung und den Hochschullehrenden für einen langfristigen Erfolg von großer Bedeutung ist. In der Fachliteratur wird angesichts der Herausforderungen wiederholt gefordert, die Veranstaltungen thematisch besser auf die Studierenden auszurichten, sie in die Curricula der Studienfächer zu integrieren, zielgruppenorientierte und didaktisch aufbereitete Konzepte zu entwerfen und das Bewusstsein für die Rele-

³⁵⁵ Vgl. (Jeder et al., 2006, S. 1412–1413); (Jeder et al., 2007, S. 799); (Nilges et al., 2007); (Nilges et al., 2005); (Becht et al., 2007, S. 1173–1181); (Kohl-Frey, 2007a, S. 150–151); (Dammeier, 2006, S. 324–325); (Iki, 2006, S. 622–624).

³⁵⁶ Vgl. (Nilges et al., 2005); (Nilges et al., 2007).

³⁵⁷ Vgl. (Sühl-Strohmenger, 2007a, S. 345).

³⁵⁸ Vgl. (Sühl-Strohmenger, 2007c, S. 7).

³⁵⁹ Vgl. (Sühl-Strohmenger, 2007c, S. 5). Siehe auch (Homann, 2001a, S. 558–559).

³⁶⁰ Vgl. (Franke et al., 2004, S. 505–506). Siehe hierzu auch (Schultka, 1999, S. 2064). Er stellt die „Allgemeinheit des Gegenstandes“ von Benutzerschulungen der „Komplexität des Gegenstandes“ gegenüber, der dem Nutzer erst direkt bei der Benutzung seinen Informations- und Methodenbedarf erkennen lässt.

³⁶¹ Vgl. (Dammeier, 2006, S. 327–329).

³⁶² Vgl. (Middle States Commission on Higher Education, 2004, S. 4).

vanz der Informationskompetenz bei den Studierenden und Hochschullehrenden zu schärfen.³⁶³

Aus Sicht der Bibliothekare selbst stellen Schulungen inzwischen nicht nur in den USA, Großbritannien und Australien, sondern auch in Deutschland einen wichtigen Bestandteil des Leistungsspektrums dar. Die Herausforderung besteht darin, die Angebote auf einer breiten Basis zugänglich zu machen und in das Studium zu integrieren. Eine vollständige Integration ist jedoch nur in Zusammenarbeit mit den Hochschullehrenden möglich. Deshalb werden im nächsten Abschnitt Elemente einer Zusammenarbeit, bestehende Formen und Herausforderungen beschrieben.

1.3.3 Verantwortlichkeiten und Zusammenarbeit

Während in Deutschland ganz besonders im Rahmen des Bologna-Prozesses sehr viel Literatur zur Umstellung der bibliothekarischen Schulungsprogramme erschienen ist, wird über Formen der Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Bibliotheken miteinander oder mit Hochschullehrenden wenig berichtet. Eine stärkere Integration in das Studium erfordert jedoch auch vermehrt die Zusammenarbeit unterschiedlicher Partner. An dieser Stelle sollen Beobachtungen aus den USA, Großbritannien und Australien beispielhaft aufgeführt werden.

Schulungstätigkeiten und die Planung und Durchführung von Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz sind in den USA heute fast standardmäßig Bestandteile der Stellen- und Aufgabenbeschreibungen für Auskunftsbibliothekare (*Reference librarians*). Der Zusammenarbeit wird dabei bereits in den *Information literacy competency standards for higher education* eine große Bedeutung zugemessen: „Incorporating information literacy across curricula, in all programs and services, and throughout the administrative life of the university, requires the collaborative efforts of faculty, librarians, and administrators.“³⁶⁴ Diese Zusammenarbeit kann z. B. in Form des Networkings und durch Kooperation im Sinne von Absprachen gefördert werden.³⁶⁵

Zusammenarbeit ist ein Begriff, der das gemeinsame Handeln zweier Aufgabenträger einer Organisation zur Erfüllung einer Zielvorgabe beschreibt. Eine Kooperation wird eingegangen, um Synergien zu erzeugen, Zeitvorteile zu erringen, bessere und umfangreichere Dienstleistungen zu erbringen, Wissen und Qualifikationen zu gewinnen und auch Kosten zu senken. Zusammenarbeit kann zwischen mehreren Arbeitsgebieten, mit unterschiedlichen Intentionen, Bindungen und zeitlichen Dimensionen, verschiedener Intensität und Koordination stattfinden.³⁶⁶ Eine gute Zusammenarbeit beruht auf gemeinsamen Werten und Zielen, auf der Kommunikation von Information und Ressourcen, auf Takt, Respekt, Vertrauen, der Regelung der Zuständigkeiten, auf Feedback, Konsensorientierung, Reversibilität, Zuverlässigkeit und Hilfsbereit-

³⁶³ Vgl. (Homann, 2001a, S. 558–559); (Franke et al., 2004, S. 505–506).

³⁶⁴ (American College and Research Libraries, 2000, S. 4).

³⁶⁵ Vgl. (Raspa et al., 2000a, S. 4–5); (McGuinness, 2007, S. 29).

³⁶⁶ Vgl. Baum, H.; Dammann, U. und Hübsch, S. (2001). *Morphologie von Kooperationen*. In: Teich, Tobias (Hrsg.): *Hierarchielose regionale Produktionsnetzwerke*, (S. 21–50), Chemnitz : GUC-Verl. Zit. nach: (Eggers et al., 2005, S. 6).

schaft.³⁶⁷ Vorurteile, Machtgedanken, Gruppendynamik und Sprache beeinflussen den Erfolg oder Misserfolg in der Zusammenarbeit von Personen mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen.³⁶⁸

Die Zusammenarbeit und der Auf- und Ausbau von Kooperationen zwischen der Bibliothek und den Studiengängen bei der Vermittlung von Informationskompetenz haben in den letzten Jahren stetig an **Bedeutung** gewonnen.³⁶⁹ Die Informationswelt ist heute so unübersichtlich und vielschichtig, deren effektive und effiziente Nutzung so wichtig, dass nur durch die Zusammenarbeit von Hochschullehrenden und Bibliothekaren die Studierenden alle potenziellen Informationsressourcen kennen lernen und nutzen können.³⁷⁰ Die begrenzt zur Verfügung stehende Zeit, die umfangreichen, zu erwerbenden Kenntnisse und Fähigkeiten und die Nutzung lernorientierter Vermittlungsmethoden setzen für den Erfolg einer Schulung die genaue Absprache und die kurs- und fachspezifische Ausrichtung der Lernziele voraus.³⁷¹ Es wird häufig betont, wie wichtig und notwendig es ist, dass Hochschullehrende die hohe Priorität, das Potenzial und die Bedeutung von Informationskompetenz erkennen und unterstützen.³⁷² Hochschullehrende spielen im Vermittlungsprozess eine bedeutende Rolle: Nur aufgrund ihrer Anforderungen und Aufgabenstellungen nutzen Studierende die Ressourcen der Bibliothek. Sie beeinflussen dadurch mit ihrem eigenen Verhalten gegenüber der Bibliothek in einem großen Maße die Einstellung ihrer Studierenden.³⁷³ Genauso wie die Hochschullehrenden müssen auch die Studierenden Informationskompetenz als ein Bündel von Fähigkeiten wahrnehmen, das in allen Kursen relevant und für den Erfolg des Studiums ausschlaggebend ist.³⁷⁴ Nur in Zusammenarbeit mit den Hochschullehrenden kann dieses Bewusstsein bei den Studierenden geweckt und Informationskompetenz erfolgreich vermittelt werden.³⁷⁵ Hardesty merkt an: „Faculty must be involved for the success of bibliographic instruction. Therefore, librarians must continue initiatives they have already taken and to expand on them to involve faculty more.“³⁷⁶ Gleichzeitig rückt damit die Bibliothek näher an die Hochschullehrenden und Studierenden heran. Das ILAC fasst die Bedeutung der Zusammenarbeit und die Rolle der Partner auf seiner Webseite mit den Worten zusammen:

- „Collaboration between faculty and librarians is fundamental to information literacy.
- Collaboration is based on shared goals, a shared vision, and a climate of trust and respect. Each partner brings different strengths and perspectives to the relationship.
- The teacher brings an understanding of the strengths, weaknesses, attitudes and interests of the students, and of the content to be taught.
- The librarian adds a thorough knowledge of information skills and methods to integrate them into the course, pedagogical knowledge for teaching these skills and an understanding of student's frustration with the research process.

³⁶⁷ Vgl. (Fengler, 1996, S. 207–218).

³⁶⁸ Vgl. (Scales et al., 2005, S. 233–234).

³⁶⁹ Vgl. den geschichtlichen Überblick aus einer persönlichen Perspektive bei (Farber, 1999).

³⁷⁰ Vgl. (Hardesty, 1995, S. 342); (Skov et al., 2003, S. 47).

³⁷¹ Vgl. (Chalmers, 2008, S. 25, 35).

³⁷² Vgl. (Smith et al., 1997, S. 2).

³⁷³ Vgl. (Young et al., 1999, S. 11).

³⁷⁴ Vgl. (McCartin et al., 2001, S. 7).

³⁷⁵ Vgl. (Young et al., 1999); (Chiste et al., 2000).

³⁷⁶ Vgl. (Hardesty, 1995, S. 362).

Successful collaboration requires carefully defined roles, comprehensive planning and shared leadership.”³⁷⁷

Bibliothekare werden am häufigsten allein oder unter sich, seltener mit Hochschullehrenden als **Verantwortliche und Durchführende** von Schulungsveranstaltungen in den Programmen und Publikationen genannt (vgl. Abb. 1-18). Vereinzelt werden Tutoren, Hilfskräfte oder auch Studierende zur Bewältigung der großen Studentenzahlen eingesetzt.³⁷⁸

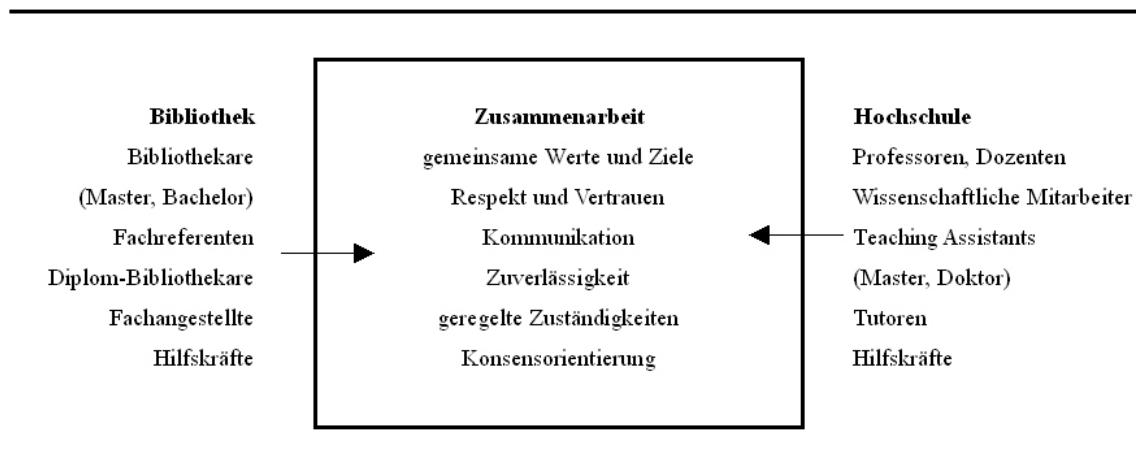


Abb. 1-18. Potenzielle Vermittler von Informationskompetenz und Grundsätze der erfolgreichen Zusammenarbeit

In Deutschland teilen sich häufig Diplom-Bibliothekare und Fachreferenten die Aufgabe. Sühl-Strohmenger teilt die Bibliotheksmitarbeiter der *Teaching Library* in fünf Ebenen ein: Fachreferenten (Fachinformation), Diplom-Bibliothekare in den Bereichen allgemeine Information, Einführungen und Schulungen, Diplom-Bibliothekare in sonstigen kundenbetreuenden Bereichen, Bibliothekspersonal in dezentralen bibliothekarischen Einrichtungen und OPLs sowie indirekt alle sonstigen Mitarbeiter der Bibliothek.³⁷⁹ Fachreferenten übernehmen einen entscheidenden Anteil von den fachspezifischen Schulungen. Ihr Arbeitsaufwand wird z. B. in Konstanz mit 10 % bis 30 % einer vollen Stelle angesetzt.³⁸⁰ Diplom-Bibliothekare führen häufig die allgemeinen Einführungen und Schulungen durch. Inwieweit die Zusammenarbeit zwischen beiden Gruppen ausgebaut und die Diplom-Bibliothekare die Fachreferenten bei der steigenden Anzahl an Lehrveranstaltungen entlasten können, ist noch nicht geklärt. Die Debatte ist durch die Diskussion über die Tätigkeitsfelder des gehobenen und höheren Diensts politisch aufgeladen.³⁸¹ Die rechtlichen Bestimmungen, welche

³⁷⁷ (American College and Research Libraries/Information Literacy Advisory Committee, 2006, S. 1).

³⁷⁸ Vgl. (Palmer et al., 2000, S. 171–172); (Sandmann, 2006, S. 332–336); (Dannenberget al., 2007, S. 132).

³⁷⁹ (Sühl-Strohmenger, 2007b, S. 27).

³⁸⁰ Vgl. (Kohl-Frey, 2007b, S. 525–526); (Geisberg, 2007, S. 1322).

³⁸¹ Helga Schwarz beschreibt in ihrem zuerst 1984 veröffentlichten Aufsatz Benutzerschulung und die Mediation zwischen dem Nutzer und den Datenbanken als neue Tätigkeitsbereiche für Diplom-Bibliothekare. Vgl. (Schwarz, 1992, S. 80). Schwarz spricht sich vehement dafür aus, dass auch Diplom-Bibliothekare die „wissenschaftlich fachliche Kompetenz für die Informationsvermittlung“ besitzen. Sie fügt an, dass auch Vertreter des höheren Diensts oft mit der Betreuung von Wissenschaftsfächern betraut sind, die sie nicht studiert haben. Vgl. (Schwarz, 1994, S. 15).

persönlichen Voraussetzungen ein Dozent für die Ausführung eines Lehrauftrages oder die Durchführung von benoteten Seminaren besitzen muss, hängen vom jeweiligen Bundesland ab. Häufig wird ein Universitätsstudium vorausgesetzt.³⁸² Darüber hinaus werden an deutschen Hochschulbibliotheken große Studentenzahlen mit Hilfe von Tutoren bewältigt. Dadurch können vorhandene Strukturen und die höhere Aufmerksamkeit der Studierenden bei der Vermittlung durch die Kommilitonen genutzt werden. Allerdings benötigen die Tutoren selber Anregungen, da sie oft fachlich nicht vorgebildet sind und wenig auf methodische und didaktische Elemente achten.³⁸³

In den USA, Großbritannien und Australien werden die Kurse und Schulungen von den *Reference* oder *Instruction Librarians* übernommen. Über Modelle für die Zusammenarbeit der Bibliothekare untereinander, Aspekte der Zusammenarbeit von Bibliotheksleitung und schulenden Bibliotheksmitarbeitern oder der Zusammenarbeit von Schul- und Hochschulbibliothekaren wird vereinzelt berichtet.³⁸⁴ Weiterhin wird der Aspekt diskutiert, ob Bibliothekare selbst als Dozenten einen fachwissenschaftlichen Kurs in einem Studiengang geben sollen. Einerseits stehen sie so mit den Studierenden über einen längeren Zeitraum in Kontakt. Sie gewinnen neue Eindrücke über die Hochschullehrenden, die Bedürfnisse der Studierenden und von der Verwaltung. Andererseits sind sie häufig vom Hauptteil des Lehr- und Lernprozesses abgeschnitten und besitzen nur beschränkt Erfahrungen in der Lehre.³⁸⁵ Kemp plädiert in diesem Fall für die Konzentration auf die Kernaufgaben, gefolgt von der Wahrnehmung von Lehrverpflichtungen im Rahmen des fachwissenschaftlichen Studiums in einem Fachbereich.³⁸⁶ Der größte Teil der englischsprachigen Publikationen zu Kooperationen bei der Vermittlung von Informationskompetenz geht jedoch auf die Zusammenarbeit mit den Hochschullehrenden der Fachbereiche für die Gestaltung von Bibliotheksveranstaltungen ein.

Für Deutschland empfiehlt Sauppe bereits 1980, die Benutzerschulungen in den Lehrbetrieb bestehender geeigneter Veranstaltungen zu integrieren, dafür aktiv mit den Hochschullehrenden Kontakt aufzunehmen und mit ihnen zusammenzuarbeiten.³⁸⁷ Bibliothekare könnten die Hochschullehrenden durch Übernahme bestimmter Lehreinheiten zum Thema Informationskompetenz in geeigneten Kursen entlasten und Hochschullehrende würden zur Qualitätssicherung der Angebote durch die gemeinsame Konzeption und Evaluation beitragen.³⁸⁸ Über eine gezielte Zusammenarbeit mit den Hochschullehrenden aus den Studiengängen wird jedoch in der deutschen Fachliteratur nicht berichtet, auch wenn in der Praxis wahrscheinlich in vielen Fällen mindestens Absprachen für seminarintegrierte Schulungen getroffen werden.

Richtlinien und konkrete Vorschläge, bei wem die primäre Verantwortung für die Vermittlung von Informationskompetenz liegt, existieren bisher nur in den USA. Im Anhang zu den *Objectives for information literacy instruction* wird angegeben, wann Bibliothekare und wann Bibliothekare und Hochschullehrende gemeinsam

³⁸² Vgl. (Geisberg, 2007, S. 1324).

³⁸³ Vgl. (Sandmann, 2006, S. 339).

³⁸⁴ Vgl. (McCool, 1989, S. 23); (Webb et al., 2004, S. 191–192); (Jackson et al., 2006).

³⁸⁵ Vgl. (Kemp, 2006, S. 5, 8–11).

³⁸⁶ Vgl. (Kemp, 2006, S. 21).

³⁸⁷ Vgl. (Sauppe et al., 1980, S. 71–72).

³⁸⁸ Vgl. (Nilges et al., 2007).

Tab. 1-10. Responsibility tags for competency standards outcomes der Objectives for information literacy instruction (2001)

Standard, Performance indicator und Outcomes	L	L/C
1.1.c. Explores general information sources to increase familiarity with the topic	x	
1.1.d. Defines or modifies the information need to achieve a manageable focus		x
1.1.e. Identifies key concepts and terms that describe the information need		x
1.2.a. Knows how information is formally and informally produced, organized, and disseminated		x
1.2.b. Recognizes that knowledge can be organized into disciplines [...] the way information is accessed		x
1.2.c. Identifies the value and differences of potential resources in a variety of formats [...]		x
1.2.d. Identifies the purpose and audience of potential resources [...]		x
1.2.e. Differentiates between primary and secondary sources [...]		x
1.3.a. Determines the availability of needed information and [...] beyond local resources [...]		x
1.3.c. Defines a realistic overall plan and timeline to acquire the needed information		x
1.4.a. Reviews the initial information need to clarify, revise, or refine the question		x
1.4.b. Describes criteria used to make information decisions and choices		x
2.1.c. Investigates the scope, content, and organization of information retrieval systems		x
2.1.d. Selects efficient and effective approaches for accessing the information needed [...]	x	
2.2.a. Develops a research plan appropriate to the investigative method		x
2.2.b. Identifies keywords, synonyms and related terms for the information needed	x	
2.2.c. Selects controlled vocabulary specific to the discipline or information retrieval source	x	
2.2.d. Constructs a search strategy using appropriate commands [...]	x	
2.2.e. Implements the search strategy in various information retrieval systems [...]	x	
2.2.f. Implements the search using investigative protocols appropriate to the discipline	x	
2.3.a. Uses various search systems to retrieve information in a variety of formats	x	
2.3.b. Uses various classification schemes and other systems [...] to locate information resources [...]	x	
2.3.c. Uses specialized online or in person services available at the institution to retrieve information [...]		x
2.4.a. Assesses the quantity, quality, and relevance of the search results [...]		x
2.5.c. Differentiates [...] the types of sources cited and understands [...] correct syntax of a citation [...]		x
3.2.a. Examines and compares information from various sources [...] evaluate reliability, [...] or bias		x
3.2.c. Recognizes prejudice, deception, or manipulation		x
3.2.d. Recognizes the cultural, physical [...] context within which the information was created [...]		x
3.4.e. Determines probable accuracy by questioning the source of the data, the limitations of the information gathering tools or strategies, and the reasonableness of the conclusions		x
3.4.g. Selects information that provides evidence for the topic		x
3.7.b. Reviews search strategy and incorporates additional concepts as necessary		x
3.7.c. Reviews information retrieval sources used and expands to include others as needed		x
5.1.b. Identifies and discusses issues related to free vs. fee-based access to information		x
5.3.a. Selects an appropriate documentation style and uses it consistently to cite sources		x

Quelle: modifiziert nach (American College and Research Libraries, 2001b, S. 426–428). L – Bibliothekare; L/C – Bibliothekare und Hochschullehrende.

die Verantwortung für die Vermittlung des jeweiligen Lernzieles übernehmen sollen (vgl. Tab. 1-10). Unstrittig bleibt, dass die Festlegung der Kursinhalte im Verantwortungsbereich des Hochschullehrenden selbst liegt. Durch die Zuweisung von Verantwortlichkeiten sollen Bibliothekare daran erinnert werden, dass sie für

diese campusweite Aufgabe mit den Hochschullehrenden zusammenarbeiten müssen.³⁸⁹ In der primären Verantwortung der Bibliothekare liegen 9 der 34 aufgeführten Lernziele, vor allem Fähigkeiten zur Formulierung der Suchstrategie, zur Durchführung der Suche und zum Auffinden des Volltexts. Die restlichen Lernziele – die Beschreibung des Informationsbedarfs, die Kenntnis der Informationsquellen, die Bewertung und Verarbeitung der Informationen – verantworten Bibliothekare und Hochschullehrende gemeinsam durch Kooperation und gegenseitige Beratung. Auffallend ist, dass keine Fähigkeit aufgelistet wird, für die die Hochschullehrenden allein zuständig sind.

In den 2002 von der *Middle States Commission on Higher Education* revidierten *Characteristics of excellence in higher education* wird im *Middle States standard II* den sechs Komponenten von Informationskompetenz zugeordnet, wer bei der Vermittlung der jeweiligen Fähigkeit die Hauptverantwortung trägt (vgl. Tab. 1-11). Die Standards gehen davon aus, dass Bibliothekare und Hochschullehrende grundsätzlich zusammen arbeiten. Bibliothekare haben jedoch die primäre Verantwortung bei der Vermittlung des Zugangs zu Informationen und unterstützen den Bewertungsprozess der Informationsquellen. Hochschullehrende sind vorrangig für die Bestimmung des Informationsbedarfes, die kritische Bewertung des gefundenen Inhalts, für die Integration in das bereits vorhandene Wissen und die zielgerichtete Nutzung der Informationen verantwortlich. Für die Vermittlung wirtschaftlicher, rechtlicher und sozialer Fragen der Nutzung von Informationen sind beide, Hochschullehrende und Bibliothekare, unabhängig voneinander zuständig.³⁹⁰

Tab. 1-11. Ziele und Verantwortlichkeiten in den *Middle States standards* (2002)

Potential objectives for an assessment plan	Instructional responsibility	
	Librarians	Faculty
Determining nature and extent of needed information	Support	Lead
Accessing information effectively and efficiently	Lead	Support
Evaluating critically sources and content of information	Lead on critique of sources	Lead on critique of content
Incorporating information in learner's knowledge base and value system	May be asked to support	Lead
Using information effectively to accomplish a specific purpose	May be asked to support	Lead
Understanding economic, legal, and social issues in the use of information and technology	Faculty and librarians (individually, jointly, and continuously)	

Quelle: (Ratteray, 2002, S. 371): Fig. 1: Students' knowledge, skills, and competencies.

Einer Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden stellen sich häufig viele **Herausforderungen** und Hürden in den Weg.³⁹¹ In der Fachliteratur werden sie vor allem aus der Perspektive der Bibliothekare beschrieben, deren Argumente im Folgenden zusammengefasst werden (vgl. Tab. 1-12).

³⁸⁹ Vgl. (American College and Research Libraries, 2001b, S. 418, 426).

³⁹⁰ Vgl. (Ratteray, 2002, S. 370–371).

³⁹¹ Siehe hierzu die Gegenüberstellung der Einstellungen von Hochschullehrenden und Bibliothekare bei (Stahl, 1997) und (Larson, 1998).

Die *Forschungskultur* der Universitäten und die Dozentenkultur (*Faculty culture*) stellten die Forschung selbst, den Inhalt und die eigene Spezialisierung in den Vordergrund, so dass die Lehre und die Studierenden vernachlässigt würden.³⁹² Während für Bibliotheken die Nutzer im Vordergrund ständen, konzentrierten sich Hochschullehrende auf ihre Forschung. Das führe zu einer grundsätzlich anderen Wahrnehmung der eigenen Rolle im Lernprozess.³⁹³

Tab. 1-12. Vorurteile der Bibliothekare über Hochschullehrende und die bibliothekarische Wahrnehmung der Vorurteile der Hochschullehrenden über Bibliothekare

Bibliothekare über Hochschullehrende	Hochschullehrenden über Bibliothekare (Wahrnehmung der Bibliothekare)
Forschungskultur der Universitäten (<i>Faculty culture</i>)	Unklare Zuständigkeiten
Vermittlung der Fakten	Vermittlung des Prozesses
Konzentration auf die Forschung	Konzentration auf die Bedürfnisse der Studierenden
Monopol und uneingeschränkte Autorität im Hörsaal	Monopol auf die Vermittlung von Informationskompetenz
Unkenntnis der für die Studierenden relevanten Informationsangebote und Dienstleistungen	Unkenntnis über Einstellungen und Wissen der Zielgruppe Hochschullehrende
Konzentration auf Vermittlung der Fachkenntnisse	Wissenschaftliche Unglaubwürdigkeit
Beschränkung der Bibliothek auf den Bestand	Fehlende Autorität (<i>Faculty status</i>)
Zeitdruck	Unklare Lernziele
Ignoranz der Unkenntnis der Studierenden	Unklare Bedeutung des Begriffs Informationskompetenz
Gleichsetzung: Informationskompetenz als erfolgreicher Umgang mit IT	
Bereitstellung von Handapparaten und Literaturlisten (keine Förderung selbstständiger Informationssuche)	
Fehlende Motivation zum Lehren	

Hochschullehrende und Wissenschaftler unterschieden häufig nicht zwischen der Dienstleistung bzw. dem Angebot selbst und dem Servicegedanken der Bibliotheken. Letztere würden allein als *untergeordnete Dienstleistungseinrichtungen* und rein passiver Partner im Lernprozess wahrgenommen. Lehrende sähen Bibliothekare vielfach erst als letzte Anlaufstelle für Informationen. Viele Hochschullehrende hätten selbst keine Qualifikationen im Lehren erworben und über die bedeutende Rolle, die einer Bibliothek im Studium zukommen kann, nichts erfahren.³⁹⁴ Sie wüssten zum großen Teil nicht, welche Informationsquellen und -angebote den Studierenden zur Verfügung ständen und was Bibliothekare vermitteln könnten.³⁹⁵ Die Assoziation zwischen allgemeinen Fähigkeiten, Informationskompetenz und Bibliothek würde nicht hergestellt.³⁹⁶ Die Vermittlung von Informationskompetenz erhalte keinen hohen Stellenwert und keinen Raum im Curriculum. Bibliothekare würden nicht als Kollegen gesehen, deshalb würde ihnen keine Zeit

³⁹² Vgl. (Hardesty, 1995, S. 343–354); (Hardesty, 1999, S. 242–245); (Given et al., 2005, S. 36–37).

³⁹³ Vgl. (Leckie et al., 1999, S. 5).

³⁹⁴ Vgl. (Hardesty, 1999, S. 242–245). Siehe auch (Kotter, 1999, S. 296).

³⁹⁵ Vgl. (Gilman, 03.10.2006, S. 1).

³⁹⁶ Vgl. (Peacock, 1999, S. 4–5); (Peacock, 2000, S. 3–5); (Dorskatsch, 2003, S. 116).

eingeräumt. Hochschullehrende wollten ihre Autorität im Hörsaal nicht teilen.³⁹⁷ Aus den Reihen der Hochschullehrenden wird darüber hinaus betont, dass Bibliothekare nicht die Inhalte des Studiums kennen würden, die Bedürfnisse zahlenmäßig nicht abdecken könnten, nicht die notwendige Autorität und keine pädagogischen und methodischen Kenntnisse besäßen.³⁹⁸

Darüber hinaus gehen viele Publikationen darauf ein, dass *Hochschullehrende* als überarbeitet, ständig unter Zeitdruck stehend, inhaltlich auf ihren Stoff fokussiert und als begrenzt selbstkritisch wahrgenommen würden.³⁹⁹ Die Hochschullehrenden seien der Meinung, dass das Curriculum bereits zu voll ist, um weitere transdisziplinäre Inhalte aufzunehmen⁴⁰⁰, und unterschätzten den Trainingsbedarf der Studierenden.⁴⁰¹ Bei den Bibliothekaren entstände der Eindruck, dass Hochschullehrende sich auf die Vermittlung von Informationskompetenz in anderen Seminaren oder auf die ihrer Meinung nach bereits durch die Internetnutzung erworbene Informationskompetenz verließen.⁴⁰² Der Zugang zu Informationen führe automatisch zum Erwerb von Informationskompetenz.⁴⁰³ Hochschullehrende ignorierten die Unkenntnis der Studierenden über die Bibliothek und deren Möglichkeiten.⁴⁰⁴ Sie verlangten von ihnen nicht, selbstständig Informationen zu suchen, zu nutzen und zu bewerten, sondern stellten oft Semesterapparate und Literaturlisten bereit.⁴⁰⁵ Letztendlich wird aus bibliothekarischer Sicht angemahnt, dass die Hochschullehrenden sich bewusst werden müssten, dass Fähigkeiten im Umgang mit Informationen von den Studierenden nur aktiv erlernt würden. Erst dann könnten die Integration und die Etablierung von Schulungsprogrammen erfolgreich sein.⁴⁰⁶

Verschiedene Studien haben gezeigt, dass Bibliotheksschulungen von den Hochschullehrenden unterstützt werden (vgl. Kap. 3.2.4.1). *Bibliothekare* möchten jedoch den Prozess und Hochschullehrende die Fakten vermitteln.⁴⁰⁷ Darüber hinaus seien seitens der Bibliothekare die Bedeutung, die Zuständigkeiten und der Ablauf für die Vermittlung von Informationskompetenz nicht eindeutig geklärt.⁴⁰⁸ Erschwerend kommt hinzu, dass Informationskompetenz nicht fassbar sei und nicht als Prozess wahrgenommen würde.⁴⁰⁹ Nur wenige Publikationen erscheinen in wichtigen, fachwissenschaftlichen Zeitschriften außerhalb des Bibliothekswesens, die die Bedeutung und den Erfolg von Programmen beschreiben.⁴¹⁰ Die Bibliothekare selbst haben dabei kein klares Bild, welches Wissen Hochschullehrende über die Dienstleistungen und -angebote

³⁹⁷ Vgl. (Gilman, 03.10.2006, S. 1).

³⁹⁸ Vgl. (Heseltine, 2000, S. 75).

³⁹⁹ Vgl. (Thompson, 1993, S. 103).

⁴⁰⁰ Vgl. (Snaveley et al., 1997a, S. 55).

⁴⁰¹ Vgl. (Cottrell, 2001, S. 141).

⁴⁰² Vgl. (Stubbings et al., 2006, S. 2); (Gilman, 03.10.2006, S. 2).

⁴⁰³ Vgl. (Hardesty, 1999, S. 246).

⁴⁰⁴ Vgl. (Gilman, 03.10.2006, S. 2).

⁴⁰⁵ Vgl. (Winner, 1998, S. 26).

⁴⁰⁶ Vgl. (Webber, 2001, S. 549).

⁴⁰⁷ Vgl. (Hardesty, 1995, S. 361); (Badke, 2005, S. 67).

⁴⁰⁸ Vgl. (Nimon, 2002, S. 23–24).

⁴⁰⁹ Vgl. (Snaveley et al., 1997a, S. 57–61).

⁴¹⁰ Vgl. (Bruce, 2001, S. 113).

der Bibliothek haben. Ein Großteil der Haltungen beruht auf Erfahrungen, ist aber empirisch nicht belegt.⁴¹¹

Von den Bibliothekaren selbst wird häufig ihr fehlender *Faculty*-Status als Barriere auf dem Weg zu mehr Anerkennung durch die Hochschullehrenden gesehen. In Australien besitzt die Mehrheit der Bibliothekare keinen *Faculty*-Status⁴¹², in Großbritannien halten Bibliothekare an Universitäten einen *Teaching Faculty*-Status.⁴¹³ In den USA wurde der *Faculty*-Status besonders in den 1970er und 1980er Jahren intensiv diskutiert. 79 % der Hochschulbibliothekare haben zu diesem Zeitpunkt eine Form des *Faculty*-Status besessen, nach dem ihnen häufig die gleichen Pflichten, jedoch weniger Privilegien als den Hochschullehrenden gewährt wurden.⁴¹⁴ Die ACRL unterstützt den *Faculty Status* für Bibliothekare in den *Guidelines for academic status for college and university librarians* und den *Standards for faculty status for college and university librarians*. Sie sieht den Status in den Tätigkeiten für den Bestandsaufbau, der Bereitstellung von Materialien, der Erweiterung des Leistungsspektrums der Bibliothek sowie der Planung und Durchführung von Nutzerschulungen begründet.⁴¹⁵

Wesentlich für die Kooperation und die Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden sind deshalb eine wertfreie, positive Einstellung durch den Abbau von Stereotypen und Vorurteilen und die Schaffung eines Arbeitsklimas, das durch gegenseitige Unterstützung und Anerkennung geprägt ist.⁴¹⁶ Bei den **erfolgreichen** Kooperationen und Formen der Zusammenarbeit kommen unterschiedliche Merkmale und Verhaltensweisen der Hochschulen und Bibliotheken, Hochschullehrenden und Bibliothekare zusammen. Sie sind geprägt durch die Vereinbarung von Verantwortlichkeiten, die gemeinsamen Planungen und Durchführungen. Während Hochschullehrende die Stärken, Schwächen, Einstellungen und Interessen ihrer Studierenden und die fachlichen Inhalte kennen, steuern Bibliothekare ihr Wissen im Umgang mit Informationen und zu deren Integration in den Unterricht bei.⁴¹⁷

Die Hochschulen selbst müssen sich bei der Vermittlung der Fähigkeiten des kritischen Denkens, des Problemlösens und des Umgangs mit Information an die Studierenden engagieren. Bibliotheks- und Hochschulleitung sollen dabei ständig in Kontakt stehen und auf einer gemeinsamen Basis kommunizieren.⁴¹⁸ Die Bibliotheken könnten durch eine langfristige Verpflichtung zur Integration von Schulungen in die Curricula und durch die Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden bei der Entwicklung von Studienplänen zum Erfolg beitragen.⁴¹⁹ Unterstützend dafür sind Bibliothekare von der Hochschul- und Bibliotheksleitung als Lehrende auf dem Gebiet des Bibliothekswesens und der Informationskompetenz

⁴¹¹ Vgl. (Haynes, 1996, S. 199).

⁴¹² Vgl. (Bruce, 2001, S. 108).

⁴¹³ Vgl. (Mullins, 1989, S. 75).

⁴¹⁴ Siehe (Werrell et al., 1987, S. 95–97); (DeBoer et al., 1987, S. 220); (Johnson, 1992, S. 3); (Shapiro, 1993, S. 562–563).

⁴¹⁵ Vgl. (American College and Research Libraries/Committee on the Status of Academic Librarians, 2007a, S. 378–379); (American College and Research Libraries/Committee on the Status of Academic Librarians, 2007b, S. 530).

⁴¹⁶ Vgl. (Baker, 1989, S. 311–322); (Ivey, 2003, S. 106–107).

⁴¹⁷ Vgl. (American College and Research Libraries/Information Literacy Advisory Committee, 2006).

⁴¹⁸ Vgl. (Ivey, 2003, S. 110–111).

⁴¹⁹ Vgl. (Rader, 1995, S. 271).

anzuerkennen.⁴²⁰

Bereits bei der Auswahl der Bibliotheksmitarbeiter sollten deren Interesse am Lehren und an der Kommunikation mit Studierenden und Hochschullehrenden berücksichtigt werden. Ihnen muss ausreichend Zeit für den Aufbau von Kontakten zu den Hochschullehrenden sowie zum Erwerb und Ausbau ihrer Lehr- und Kommunikationsfähigkeiten zur Verfügung stehen.⁴²¹ Auch wenn sich Bibliothekare als Lehrer verstehen und als Dozenten arbeiten können, gründet die erfolgreiche Zusammenarbeit auf der gegenseitigen Anerkennung der Kompetenzen und der Ergänzung in der Lehre.⁴²² Grundsätzlich ist jedoch eine Vereinbarung einschließlich der Verantwortlichkeiten und des Zeitumfangs zwischen Hochschullehrenden und Bibliothekaren sinnvoll.⁴²³

Wenn Bibliothekare Hochschullehrende als Nutzer betrachten und ihnen mit Respekt und einer positiver Grundeinstellung begegnen, ihr Engagement und ihre Suchstrategien anerkennen, dann ist ein Grundstein für eine Zusammenarbeit gelegt, von der beide Seiten profitieren.⁴²⁴ Enge Beziehungen von Bibliothekaren und Hochschullehrenden können durch intensive Kommunikationsprozesse zwischen dem Bibliotheksbeauftragten und dem Bibliothekar sowie eine positive Einstellung gegenüber gemeinsam durchgeführten Kursen aufgebaut werden.⁴²⁵ Hochschullehrende können über neue Entwicklungen und Angebote informiert und auf effektive Techniken und für die Studierenden relevante Informationsressourcen hingewiesen werden.⁴²⁶ Anstatt auf ihr Monopol zur Vermittlung von Informationskompetenz zu bestehen, können Bibliothekare Hochschullehrende in ihrem kompetenten Umgang mit Informationsressourcen schulen, so dass sie fundiertes Wissen an die Studierenden weitergeben. Dabei begegnen Hochschullehrende dem Thema Informationskompetenz aufgeschlossener, wenn sie selber Schulungen zur Nutzung der Informationsressourcen, zu Vermittlungstechniken speziell für den Umgang mit Informationen und eine gute Betreuung ihrer Belange durch die Bibliothek genießen.⁴²⁷ Dadurch können sie die Bedeutung von Informationskompetenz zur Erreichung ihrer Ziele in Forschung und Lehre erkennen.⁴²⁸

Neue Möglichkeiten zum Engagement bieten sich den Bibliothekaren dadurch an, dass traditionelle Lehrtätigkeiten nicht mehr nur von einer Person wahrgenommen und entschieden werden. Die Bibliothek kann neue Informationsquellen aufzeigen, bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien mitwirken und den Zugang zu Informationsquellen vermitteln und erleichtern.⁴²⁹ Bei allen Aktivitäten steht die größtmögliche Unterstützung der Hochschulen und ihrer Lehrenden in ihrer Arbeit mit den Studierenden im Mittelpunkt.⁴³⁰

⁴²⁰ Vgl. (Ivey, 2003, S. 110–111).

⁴²¹ Vgl. (Cowley, 1988, S. 25).

⁴²² Vgl. (Lupton, 2002, S. 75–85); (Asher, 2003, S. 52–55).

⁴²³ Vgl. (Ivey, 2003, S. 110–111); (Benjes-Small et al., 2006, S. 82).

⁴²⁴ Vgl. (Given et al., 2005, S. 36–37).

⁴²⁵ Vgl. (Winner, 1998, S. 26–27).

⁴²⁶ Vgl. (Simon, 1984, S. 58); (Breivik et al., 2006, S. 58).

⁴²⁷ Vgl. (Smith et al., 1997, S. 1–4); (Snavely et al., 1997a, S. 54).

⁴²⁸ Vgl. (Dilmore, 1996, S. 282–283); (Iannuzzi, 1998, S. 99); (Badke, 2005, S. 78).

⁴²⁹ Vgl. (Dorskatsch, 2003, S. 112–113).

⁴³⁰ Vgl. (Iannuzzi, 1998, S. 99).

Unterschiedliche, institutionalisierte oder informelle Arten der Zusammenarbeit bieten ein breites Auswahl-spektrum für verschiedene Rahmenbedingungen⁴³¹:

- Liaison-Programme⁴³²,
- Kommunikation (intensiv, regelmäßig) zur Schärfung des Bewusstseins für die Existenz der Bibliothek⁴³³,
- Workshops und Weiterbildungsveranstaltungen für die Hochschullehrenden⁴³⁴,
- Unterstützung im Umgang mit neuen Technologien⁴³⁵,
- Unterstützung der Hochschulleitung und Teilnahme an campusweiten Initiativen⁴³⁶,
- Unterstützung bei der Integration in die Lehre als Ansprechpartner und Mentoren.⁴³⁷

Zusätzlich können die Beziehungen zwischen Bibliothekaren und Hochschullehrenden auf der strategischen Ebene durch den Aufbau kollegialer Beziehungen, die Analyse der Einstellung und Bereitschaft zur Zusammenarbeit und der Nutzung von Richtlinien und Standards langfristig verbessert werden.⁴³⁸ Reed fasst 2007 zusammen: „We believe that collaboration will work best if it is planned at a curricular level, if the librarians are truly integrated into the classroom, if the librarians provide input on assignments, help with student feedback, and if targeted information literacy knowledge is tested.“⁴³⁹

Die Betrachtungen zeigen, dass viele Wege der Kooperation und Zusammenarbeit existieren. Dabei sind Bibliothekare und Hochschullehrende gefordert, mehr über sich selber und den jeweils anderen zu erfahren. Für den Abbau von Vorurteilen und die Schaffung einer erfolgreichen Zusammenarbeit sind Verantwortlichkeiten festzulegen, Inhalte abzusprechen und Vertrauen zu entwickeln.

1.3.4 Zusammenfassung: Programme, Integration, Zusammenarbeit

Engagement und Innovation prägen die Vermittlung von Informationskompetenz in der Praxis. Unterschiedlichste Komponenten und Wege werden genutzt, um Informationskompetenz in den Studien- und Hochschulalltag zu integrieren und Schulungsprogramme zu etablieren. Erfolgreiche Schulungsprogramme beruhen vor

⁴³¹ Siehe z. B. (Rader, 2002b, S. 188–189); (Jacobson et al., 2007).

⁴³² Siehe z. B. (Rader, 2001, S. 394); (Macaluso et al., 2005, S. 171–174).

⁴³³ Siehe (Black et al., 2001, S. 216–217).

⁴³⁴ Siehe z. B. (Mosley, 1998, S. 37); (Cox et al., 2005, S. 75); (Little et al., 2006, S. 114); (Stubbings et al., 2006, S. 2).

⁴³⁵ Siehe (Black et al., 2001, S. 216–217); (Rader, 2002a, S. 246–247); (Lampert, 2004, S. 347); (Stubbings et al., 2006, S. 2). Angebote können unter anderem folgendes beinhalten: Schulung der Hochschullehrenden in der Nutzung des Internets, Unterstützung zur Vermittlung von Zitierweisen und dem Plagiatproblem, Aufbau gemeinsamer Internetseiten, Anregungen zur Nutzung innovativer Technologien und Ansätze für die Lehre.

⁴³⁶ Siehe (Haynes, 1996, S. 202–212); (Iannuzzi, 1998, S. 99); (Palmer et al., 2000, S. 171); (Black et al., 2001, S. 216–217); (D'Angelo et al., 2004, S. 214–216); (Tag et al., 2007, S. 237).

⁴³⁷ Siehe (Stein et al., 1998, S. 31–32); (Harrison et al., 2006, S. 602); (Young, 2008, S. 139–144). Der Bibliothekar kann z. B. Begleiter eines Unterrichtsprojekts, *Undergraduate advisor* oder Betreuer im Rahmen einer Abschlussarbeit sein.

⁴³⁸ Vgl. (Booth et al., 2002, S. 127).

⁴³⁹ (Reed et al., 2007, S. 13).

allem auf der administrativen und der institutionellen Unterstützung der Bibliotheks- und Hochschulleitungen. Die Erstellung eines Leitbildes, die Zusammenfassung von Inhalten und Zielen, die Erfassung von pädagogischen Methoden und Formen und die Durchführung von Evaluationen beeinflussen den Erfolg von Schulungsprogrammen. Die Integration in Studienpläne und die Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden sind darüber hinaus zwei Aspekte, die die Etablierung der bibliothekarischen Schulungsprogramme entscheidend unterstützen.

Für die praktische Umsetzung der Integration in das Curriculum der Studiengänge lässt sich in Deutschland kein einheitliches strukturelles oder inhaltliches Konzept erkennen. Organisatorisch haben sich drei Modelle herausgebildet: eigenständige Veranstaltungen der Bibliotheken, seminarintegrierte Schulungen und Lehrveranstaltungen der Bibliotheken im Curriculum. Aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen kann sich jedoch kein Modell durchsetzen, so dass unterschiedliche Integrationsstadien häufig parallel angeboten werden.

Auch die Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden findet auf vielen Ebenen und mit unterschiedlicher Intensität statt. Für erfolgreiche Kooperationen müssen Verantwortlichkeiten und Inhalte festgelegt, Vorurteile abgebaut, Rahmenbedingungen berücksichtigt und positive Einstellungen hergestellt werden. So sind bei den Hochschullehrenden die Konzentration auf ihre Forschungen, der für die Vermittlung von fachlichen Inhalten zur Verfügung stehende enge Zeitrahmen, die Unkenntnis der Angebote und das Desinteresse an den mangelnden Fähigkeiten der Studierenden zu überwinden. Bibliothekare behindern den Aufbau effektiver Partnerschaften durch ihr Festhalten am Monopol der Informationskompetenzvermittlung, durch ihre Unkenntnis der Einstellungen und der Vorkenntnisse ihrer Zielgruppen und durch die unklare Formulierung von Zuständigkeiten und Lernzielen. Eine Zusammenarbeit von Hochschullehrenden und Bibliothekaren kann erfolgreicher sein, wenn beide bestrebt sind, gegenseitig mehr über sich selber zu erfahren und eindeutige Verantwortlichkeiten zu vereinbaren. Derzeit besteht oft die Meinung, dass Bibliothekare die Vermittlung von Informationskompetenz übernehmen, weil niemand anders dazu motiviert und qualifiziert ist. Auf lange Sicht sollten sich Bibliothekare aber nicht nur an der Vermittlung von Informationskompetenz, sondern direkt an der Gestaltung der Kurse und Lernumgebungen beteiligen.⁴⁴⁰

Im Gegensatz zu Deutschland wird in den USA, Großbritannien und Australien Informationskompetenz bereits von vielen Universitäten als Teil der Schlüsselkompetenz ihrer Studierenden behandelt. Hochschulbibliotheken in Deutschland arbeiten an der Etablierung entsprechender Programme. Dafür müssen ihre Mitarbeiter und die Leitung das Konzept der *Teaching Library* gemeinsam tragen und unterstützen. Die benötigten personellen Ressourcen müssen sichergestellt und qualifiziert, sachliche, mediale und räumliche Mittel bereitgestellt und die Qualität durch regelmäßige Evaluation gewährleistet werden.⁴⁴¹ Gleichzeitig sollten sich Bibliothekare bewusst sein, dass der Erwerb von Informationskompetenz ein Bestandteil eines großen Lernprozesses ist. Da der gesamte Lernprozess der Studierenden direkt nur wenig von Bibliothekaren beeinflusst wird, ist es wichtig, den Hochschullehrenden selbst Hilfestellungen in Form von Schulungen

⁴⁴⁰ Vgl. (Noon, 2000, S. 72); (Powis, 2000, S. 79).

⁴⁴¹ Vgl. (Umlauf, 2002a, S. 14–15).

anzubieten.

1.4 Zwischenergebnis: Status quo der Vermittlung von Informationskompetenz in Deutschland

Abschließend kann die Situation in Deutschland anhand der bibliothekswissenschaftlichen Literatur folgendermaßen beschrieben werden:

- Der Begriff Informationskompetenz wird neben vielen anderen Termini verwendet. Es existiert keine Zusammenstellung aller Begriffe und keine vergleichende Beschreibung der mit ihnen verbundenen Inhalte. Informationskompetenz wird als Wort mit Wiedererkennungswert genutzt, aber inhaltlich in der Praxis unterschiedlich ausgelegt.
- Die Modelle (DYMIK, LIK) und Standards (Lux und Sühl-Strohmenger, NIK-BW) beschreiben, welche Fähigkeiten zur Informationskompetenz der Studierenden zählen.
- Bibliothekare behandeln in ihren Veranstaltungen in den Bachelor- und Masterstudiengängen unterschiedliche Inhalte. Der Schwerpunkt liegt auf der Vermittlung von bibliotheksbezogenen Informationen.
- In den letzten Jahren etablierten sich drei Formen der Schulungsangebote und ihrer Integration in das Curriculum: eigenständige Bibliotheksveranstaltungen, in Fachkurse integrierte Schulungseinheiten und eigenständige Kurse der Bibliothek im Rahmen des Bachelor-Curriculums. Die Integrationsbemühungen sind durch den Bologna-Prozess verstärkt worden.
- Es gibt keine eindeutige Verteilung und Kommunikation der Verantwortlichkeiten von Bibliothekaren und Hochschullehrenden, auch wenn sich die baden-württembergischen Informationskompetenz-Standards auf die Komponenten, die Bibliothekare vermitteln sollen, beschränken.
- Das Ausmaß der Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden bei der Vermittlung von Informationskompetenz wird selten beschrieben, Herausforderungen nur am Rande genannt, Probleme und ihre Lösungen selten thematisiert.

Bibliothekare nehmen mit Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz einen zentralen Platz im Studienalltag ein und rücken damit gerade in den Zeiten der elektronischen, ortsungebundenen Informationen stärker in das Bewusstsein der Nutzer. Viele Fragen bleiben jedoch unbeantwortet: Wie wird der Begriff Informationskompetenz in der Praxis verwendet? Ist der Übergang von der Vermittlung von Bibliothekskompetenz zur Vermittlung von Informationskompetenz im Bewusstsein der Bibliothekare und in den Schulungsveranstaltungen vollzogen worden? Welche Veranstaltungsformen werden bevorzugt, welcher Grad der Integration findet in der Praxis statt? Hat sich eine Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden im Berufsalltag etabliert? Diese Aspekte, die sich auf Inhalte und Strukturen beziehen, sollen mit der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Befragung beantwortet werden. Da jedoch nicht nur die Inhalte, sondern auch die fachgerechte Aufbereitung und Vermittlung den Erfolg der Veranstaltungen bestimmen, betrachtet das nächste Kapitel zunächst das Anforderungsprofil und die Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten für Bibliothekare, die sich mit der Vermittlung von Informationskompetenz befassen.

2 Kompetenzen der Bibliothekare für die Vermittlung von Informationskompetenz und deren Erwerb in der Aus- und Fortbildung

Wie das vorangegangene Kapitel zeigt, bieten Hochschulbibliotheken ihren Nutzern ein breites Schulungsprogramm an, bereiten zu vermittelnde Inhalte mit Hilfe verschiedener Lehrmethoden für die Bedürfnisse unterschiedlicher Zielgruppen auf und arbeiten mit diversen Kooperationspartnern zusammen. Dafür benötigen sie spezifische Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse. Ein Anforderungs- oder Qualifikationsprofil fasst diese zusammen, so dass Aus- und Fortbildungsangebote auf den Erwerb der erforderlichen Qualifikationen abgestimmt werden können.

Dieses Kapitel befasst sich in drei Teilen mit der Erarbeitung eines Anforderungsprofils und der Bestandsaufnahme von spezifischen Aus- und Fortbildungsangeboten für Bibliothekare, die sich mit der Vermittlung von Informationskompetenz beschäftigen.

Im ersten Teil des Kapitels werden Berufsbilder, Kompetenzen und Anforderungsprofile aus der bibliothekarischen und pädagogischen Fachliteratur aus Deutschland, den USA, Großbritannien und Australien zusammengetragen. Der besondere Schwerpunkt der Betrachtung liegt auf Kompetenzen und Fähigkeiten, die sich auf die Vermittlungs- und Schulungstätigkeiten der Bibliothekare beziehen. Aus den vielfältigen Profilen und Ansätzen wird ein bibliothekarisches Anforderungsprofil für die Planung und Durchführung von Schulungsveranstaltungen in Hochschulbibliotheken in Deutschland entwickelt.

Anschließend werden die Wege untersucht, die für den Erwerb der im Anforderungsprofil aufgeführten Kompetenzen bestehen. Zuerst blickt der zweite Teil des Kapitels auf die bibliothekarischen Ausbildungswege in Deutschland, den USA, Großbritannien und Australien. Die Ausführungen stellen Schwerpunkte und Spezialisierungsmöglichkeiten bibliothekarischer Bachelor- und Masterprogramme in Deutschland im Hinblick auf die Vermittlung von Informationskompetenz heraus. Danach wird im dritten Teil des Kapitels die bibliothekarische Fortbildungslandschaft in den vier Ländern betrachtet. Die Betrachtungen gehen insbesondere auf die in der Fachliteratur publizierten Fortbildungsangebote für den Erwerb von Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken ein.

2.1 Anforderungsprofil für die Vermittlung von Informationskompetenz

Auf Basis der vorhandenen Literatur soll ein Anforderungsprofil für Bibliothekare, die sich an deutschen Hochschulbibliotheken mit der Vermittlung von Informationskompetenz befassen, erarbeitet werden: Lassen sich die vielfältigen Aussagen zu einem Anforderungsprofil zusammenfassen? Welche Kompetenzen und Fähigkeiten werden als wichtig eingeschätzt? Können Anregungen aus den Lehrberufen übernommen werden? Kompetenzen und Fachwissen zu Informationsmedien werden dabei als Grundlagenwissen des Bibliothekarberufs vorausgesetzt.

Das Kapitel konzentriert sich auf die Erfassung bibliothekswissenschaftlicher Ausführungen zu pädagogischen, kommunikativen und organisatorischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen. Ergänzt werden diese mit Beschreibungen aus ausgewählten Veröffentlichungen der deutschsprachigen Fachliteratur zur „guten Lehre“ und zur Hochschuldidaktik. Insgesamt beleuchten die Ausführungen die pädagogischen, kommunikativen und planungstechnischen Kompetenzbereiche näher. Zunächst sollen jedoch einige grundlegende Begriffe erläutert werden.

2.1.1 Definitionen grundlegender Begriffe

Die Begriffe *Qualifikation*, *Kompetenz*, *Fertigkeit*, *Fähigkeit*, *Kenntnis*, *Wissen*, *Berufsbild*, *Qualifikations- und Anforderungsprofil*, *Ausbildung*, *Studium*, *Fort- und Weiterbildung* stellen wichtige Fachtermini zur Beschreibung der Qualifizierung der Mitarbeiter dar. Wissenschaftler einer oder verschiedener Fachdisziplinen definieren die Termini uneinheitlich. Im Rahmen dieser Arbeit werden einschlägige Definitionen aus Nachschlagewerken der Pädagogik, der Kompetenzmessung und des Personalmanagements (Personalentwicklung) verwendet. Es handelt sich hier um eine kompilatorische, auf Verständlichkeit und Relevanz für diese Arbeit beruhende Auswahl der in der Fachliteratur veröffentlichten Definitionen. Erweiterte Ausführungen zu Diskussionen und unterschiedlichen Ausprägungen sind der jeweiligen fachwissenschaftlichen Literatur zu entnehmen. Dominiert in den Bibliotheks- und Informationswissenschaften ein davon abweichendes Verständnis zu einzelnen Begriffen, werden entsprechende Definitionen aufgeführt.

Fähigkeiten, *Fertigkeiten*, *Wissen* und *Qualifikationen*, die *Anforderungs- und Qualifikationsprofile* für eine spezifische Tätigkeit oder einen Beruf zusammenfassen, werden durch unterschiedliche Bildungswege erworben (vgl. Abb. 2-1). Im Folgenden werden diese Begriffe für den Rahmen der vorliegenden Arbeit definiert.

Der Begriff *Qualifikation* umfasst „klar zu umreißende Komplexe von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, über die Personen bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten verfügen müssen, um konvergenz-anforderungsorientiert handeln zu können.“⁴⁴² Qualifikationen sind „definierte Bündel von Wissensbeständen und Fähigkeiten, die in organisierten Qualifizierungs- bzw. Bildungsprozessen vermittelt werden.“⁴⁴³ Sie sind

⁴⁴² (Erpenbeck et al., 2003, S. XXIX).

⁴⁴³ (Gnahs, 2007, S. 121).

arbeitsorientiert und fassen fachliche Anforderungen eines Berufs zusammen. Gegenüber dem Begriff Bildung lässt Qualifikation eine verstärkte Orientierung auf ökonomische und gesellschaftliche Bedarfe erkennen. Qualifikation ist auf unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und auf die Erfüllung konkreter Anforderungen beschränkt.⁴⁴⁴

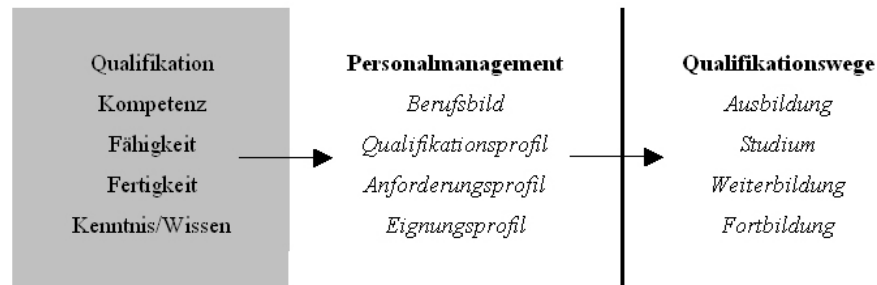


Abb. 2-1. Grundlegende Begriffe im Umfeld des Begriffs *Kompetenz*

Der Terminus *Kompetenz* wird in einem breiten Spektrum der pädagogischen Literatur verwendet und häufig begrifflich nicht eindeutig abgegrenzt, alltagssprachlich oder in offener Bedeutung gebraucht.⁴⁴⁵ Während *Qualifikation* sich auf verwertbare Fähigkeiten und Fertigkeiten bezieht, bezeichnet der Begriff *Kompetenz* umfassende Handlungsfähigkeiten und -fertigkeiten. Deshalb ersetzt der Begriff *Kompetenz* häufig die Bezeichnung *Qualifikation*.⁴⁴⁶ Kompetenz ist die „Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen.“⁴⁴⁷ Sie bezeichnet fachbezogene und fachübergreifende *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten* zur Lösung bestimmter Probleme.⁴⁴⁸ Kompetenzen sind im Rahmen des Problemlösungsverhalten durch „verständigen Tuns und aktiven Könnens“ erwerbbar bzw. erlernbar.⁴⁴⁹ Es werden unter anderem personale, aktivitäts- und umsetzungsorientierte, fachlich-methodische und sozial-kommunikative Kompetenzen unterschieden.⁴⁵⁰ Alle Kompetenzbereiche beziehen sich ganzheitlich auf eine individuelle Person.⁴⁵¹ Unter *beruflicher Kompetenz* wird das Vermögen und die Fähigkeit einer Person zur Bewältigung beruflicher Anforderungen verstanden. Sie setzt eine auf berufsbezogenes Wissen, auf berufsbezogene Fertigkeiten, Erfahrungen und Einstellungen basierende Handlungsfähigkeit voraus. *Pädagogische Kompetenz* beruht hingegen auf sozialen und inhaltlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Ausübung pädagogischer Tätigkeiten und deren kontextuellen Problemen bedeutend sind.⁴⁵²

Fähigkeiten beschreiben einen Handlungsprozess, der dispositionierte und auf Lernprozesse zurückgehende

⁴⁴⁴ Vgl. (Arnold, 2001b, S. 268–269).

⁴⁴⁵ Vgl. (Anon., 2007d, S. 413–414).

⁴⁴⁶ Vgl. (Arnold, 2001b, S. 269).

⁴⁴⁷ (Gnahn, 2007, S. 119).

⁴⁴⁸ Vgl. (Anon., 2007d, S. 413–414).

⁴⁴⁹ (Fürnhammer, 2003, S. 21).

⁴⁵⁰ Vgl. (Erpenbeck et al., 2003, S. XVI, XVIII).

⁴⁵¹ Vgl. (Arnold, 2001b, S. 269).

⁴⁵² Vgl. (Anon., 2007d, S. 414).

Begabungen einschließt. Sie beschreiben „verfestigte Systeme verallgemeinerter psycho-physischer Handlungsprozesse, einschließlich der zur Ausführung einer Tätigkeit oder Handlung erforderlichen inneren psychischen Bedingungen und der lebensgeschichtlich unter bestimmten Anlagevoraussetzungen erworbenen Eigenschaften, die den Tätigkeits- und Handlungsvollzug steuern.“⁴⁵³ Stets handlungszentriert können sie allgemein, bereichs- oder berufsspezifisch ausgerichtet sein und durch die ihnen zugeordneten Tätigkeiten und Arbeitsbereiche definiert werden. Die Begriffe *Fähigkeiten* und *Kompetenzen* werden oft synonym oder überlappend gebraucht. Die Abgrenzung ist nicht scharf. *Fähigkeiten* werden häufig enger definiert und beziehen sich dann nur auf das Zusammenwirken von *Wissen* und *Fertigkeiten*.⁴⁵⁴

Fertigkeiten sind gesteigerte Fähigkeiten, durch Übung automatisierte Komponenten von Tätigkeiten.⁴⁵⁵ Im Gegensatz zum *Wissen* werden hier die sensumotorischen Aspekte angesprochen und vervollkommen. Sie unterliegen der Abnutzung und Aufstockung.⁴⁵⁶

Kenntnisse bzw. *Wissen* sind „Fakten und Regeln, die dem Individuum abrufbar zur Verfügung stehen.“ Das individuelle Wissen befindet sich in stetigem Wandel – veraltetes Wissen wird vergessen, neues hinzugefügt. Wissen besitzt unterschiedliche Reichweiten und Spezialisierungsgrade.⁴⁵⁷ Es ist eine Form von Information, die uns zur Entwicklung und zum Lernen befähigt. Es kann allgemein und speziell, aktiv und passiv, privat und öffentlich vorliegen. Im Rahmen dieser Arbeit erscheinen die folgenden drei Unterscheidungen bedeutend:

- Explizites – implizites Wissen: Explizites Wissen sind Tatsachen und Regeln, von denen Gebrauch gemacht wird. Durch Darstellungen, Gespräche und mündliche oder schriftliche Überlieferungen kann es von einem Menschen zu einem anderen übertragen werden. Im Gegensatz dazu lässt sich implizites Wissen nur durch Beobachtung oder Nachahmung erlernen. Implizites Wissen kann nicht artikuliert werden.⁴⁵⁸
- Deklaratives – prozedurales Wissen: Bei deklarativem Wissen handelt es sich um Faktenwissen bzw. statisches Wissen. Prozedurales, dynamisches Wissen bezieht sich auf eine bestimmte Prozedur, mit der ein gewünschtes Ergebnis erreicht werden kann.⁴⁵⁹ Häufig wird deklaratives mit explizitem Wissen gleichgesetzt.
- Grundlagenwissen – Methodenwissen – Werkzeugwissen: Grundlagenwissen ist allgemein gültig, hängt nicht von bestimmten Methoden ab und besitzt eine sehr hohe Halbwertszeit. Methodenwissen und Werkzeugwissen müssen im Laufe der Berufstätigkeit mehrmals angepasst werden; sie besitzen eine geringe Halbwertszeit.⁴⁶⁰

⁴⁵³ (Erpenbeck et al., 2003, S. XXVIII).

⁴⁵⁴ Vgl. (Gnahn, 2007, S. 27).

⁴⁵⁵ Vgl. (Erpenbeck et al., 2003, S. XXVIII).

⁴⁵⁶ Vgl. (Gnahn, 2007, S. 117).

⁴⁵⁷ Vgl. (Gnahn, 2007, S. 123).

⁴⁵⁸ Vgl. (Endres et al., 2000, S. 54–55).

⁴⁵⁹ Vgl. (Baumgartner et al., 1999, S. 20–22).

⁴⁶⁰ Vgl. (Endres et al., 2000, S. 65).

Darüber hinaus stellt *Erfahrungswissen* eine weitere Unterscheidung dar. Erfahrungen bezeichnen ein individuell erlebtes und damit selbst wahrgenommenes Ereignis. Die innere Erfahrung betont das Erlebnis, die äußere den Gegenstand. Dieser kann durch wiederholtes, planvolles Vorgehen wahrgenommen oder durch Kenntnis und Übung gehandhabt werden. *Berufserfahrung* fasst das Wissen zusammen, welches sich jemand über einen längeren Zeitraum bei der Ausübung einer bestimmten Tätigkeit in verschiedenen Situationen angeeignet hat. Unter *Erfahrungsaustausch* wird das gegenseitige Lernen durch den Austausch positiver und negativer Erfahrungen verstanden. Erlebtes aus der Vergangenheit wird nachträglich in Bezug auf seine Wirkung interpretiert und bewertet.⁴⁶¹

Qualifikationen, Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und *Kenntnisse* werden für die Ausführung einer spezifischen Tätigkeit vorausgesetzt und in *Berufsbildern, Qualifikations-, Eignungs- und Anforderungsprofilen* zusammengefasst. Das *Berufsbild* stellt die für einen bestimmten Beruf typischen Qualifikationsanforderungen, Arbeitsinhalte, Arbeitstätigkeiten und Aufstiegsmöglichkeiten zusammen.⁴⁶² Qualifikations- bzw. Kompetenzprofile sind personenbezogen und geben Hinweise auf das berufliche Leistungspotenzial und die Fähigkeiten des Mitarbeiters, beruflichen Anforderungen gerecht zu werden. Sie stellen fachliche, soziale und persönliche Qualifikationsmerkmale mit den jeweiligen, für den Beruf, die Stelle oder die Arbeitsaufgaben benötigten Ausprägungsmerkmalen zusammen. Beispielsweise kann sich das *Qualifikationsprofil* auf die aktuellen Kompetenzen eines Mitarbeiters und dessen Potenziale an einem bestimmten Arbeitsplatz in einer spezifischen Bibliothek beziehen.⁴⁶³ Komplementär steht dem das *Anforderungsprofil* gegenüber. Stellen- bzw. arbeitsplatzbezogen und objektiv stellt es diejenigen Kenntnisse und Fähigkeiten zusammen, die für eine Stelle oder einen Arbeitsplatz zur Erfüllung der Arbeitsaufgaben erforderlich sind und sich als Qualifikationserwartungen an den jeweiligen Stelleninhaber richten.⁴⁶⁴ Anforderungsprofile beschreiben die Kriterien, die Bewerber für eine Stelle erfüllen müssen oder sollen („Sollprofil“) und bestehen aus einem Bildungsprofil (Schule, Ausbildung und Studium, Kenntnis- und Weiterbildungsprofil), einem Berufserfahrungsprofil (Arbeitsmarktbezug, Funktions- und Positionserfahrung, Aufgabenerfahrung) und einem Persönlichkeitsprofil.⁴⁶⁵ Über den Vergleich des *Qualifikations-* mit dem *Anforderungsprofil* wird das *Eignungsprofil* ermittelt. Es zeigt den Grad der Eignung eines Mitarbeiters, die jeweiligen beruflichen Anforderungen zu erfüllen.⁴⁶⁶

Die in *Anforderungs-* und *Qualifikationsprofilen* zusammengefassten *Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse* und *Qualifikationen* können auf unterschiedlichen Wegen erworben werden.

Die *Ausbildung* ist ein Prozess der planmäßigen und zielgerichteten Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten und der Entwicklung von Fähigkeiten für die Ausführung einer bestimmten Tätigkeit. Sie ist eine Form der Berufsbildung, die laut Berufsbildungsgesetz das Ziel hat, die „in einer sich wandelnden

⁴⁶¹ Vgl. (Anon., 2007b, S. 192–193); (Anon., 2005d, S. 182).

⁴⁶² Vgl. (Anon., 2005b, S. 60).

⁴⁶³ Vgl. (Anon., 2005e, S. 237).

⁴⁶⁴ Vgl. (Anon., 2005a, S. 11).

⁴⁶⁵ Vgl. Weuster 2008, 31–56.

⁴⁶⁶ Vgl. (Anon., 2005c, S. 96).

Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln und erforderliche Berufserfahrungen zu ermöglichen.“⁴⁶⁷

Der Begriff *Studium* bzw. Hochschulstudium beschreibt den Besuch einer Hochschule zum Zweck der wissenschaftlichen Ausbildung. Das Hochschulrahmengesetz definiert Studium als Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld. Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden werden so vermittelt, dass sie die Studierenden zu wissenschaftlicher Arbeit, wissenschaftlichem, kritischem Denken und verantwortlichem Handeln befähigen.⁴⁶⁸ Ursprünglich auf die Vermittlung einer universalen Bildung durch die Einführung in die Wissenschaft und ihre Methoden ausgerichtet, werden heute vermehrt spezielle Kompetenzen für festgelegte Berufsfunktionen gelehrt.

Der Begriff *Weiterbildung* bezeichnet Aktivitäten, die der Vervollkommnung und Erweiterung von Bildung und Wissen dienen. Sie umfassen Maßnahmen zur Erhaltung, Anpassung, Verbesserung oder Wiedergewinnung beruflicher Basiskompetenzen.⁴⁶⁹ *Fortbildung* ist ein Teil der beruflichen Weiterbildung, die alle nach dem ersten Berufs- oder Studienabschluss in Anspruch genommenen Angebote des organisierten Lernens zur Entwicklung beruflicher Kompetenzen umfasst.⁴⁷⁰ Fort- und Weiterbildungen lassen sich ihrem Zweck entsprechend gruppieren:

- *Anpassungsfortbildung* umfasst Maßnahmen, in denen die Qualifikationen der Arbeitnehmer an die geänderten Anforderungen des Arbeitsplatzes angepasst werden.⁴⁷¹ Im Hinblick auf strategische Neuerungen ist Fortbildung in diesem Sinne eine berufsbegleitende, systematisch betriebene Qualifizierung und ein fester Bestandteil der Personalentwicklung.⁴⁷² Im Rahmen der Personalentwicklung werden die persönlichen Perspektiven der Mitarbeiter und die qualifikationsbezogenen Betriebsziele berücksichtigt und auch soziale, persönliche, methodisch-fachliche, wissenschaftliche, informationstechnologische und managementbezogene Kompetenzen einbezogen.⁴⁷³
- In der *Aufstiegsqualifikation* werden zur Übernahme höherer Funktionen oder Positionen bzw. zur Ausweitung des Tätigkeitsfeldes neue Fähigkeiten und Kenntnisse erlernt.⁴⁷⁴
- Maßnahmen der *Erhaltungsqualifikation* dienen der Erneuerung einmal erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten. Diese werden im Rahmen allgemeiner, nicht unmittelbar zweckbestimmter oder arbeitsplatzbezogener Qualifikationen erworben.⁴⁷⁵

⁴⁶⁷ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2005, S. 14).

⁴⁶⁸ Vgl. (Hochschulrahmengesetz (HRG), 1999).

⁴⁶⁹ Vgl. (Holling et al., 1995, S. 287).

⁴⁷⁰ Vgl. (Arnold, 2001a, S. 120). Siehe auch (Sauter, 2001, S. 42).

⁴⁷¹ Vgl. (Arnold, 2001a, S. 120).

⁴⁷² Vgl. (Müller, 2001, S. 310).

⁴⁷³ Die Qualifikationen der Mitarbeiter werden den neuen Anforderungen angepasst, die Wettbewerbsfähigkeit erhöht, die Einsatzmöglichkeiten der Mitarbeiter flexibilisiert und die Qualifikation der Mitarbeiter gesichert. Vgl. (Umlauf, 2002b, S. 4.1.1, 1).

⁴⁷⁴ Vgl. (Arnold, 2001a, S. 121).

⁴⁷⁵ Vgl. (Holling et al., 1995, S. 287).

Die Bezeichnungen *berufliche Fortbildung* und *Weiterbildung* werden oft synonym verwendet. Die VDB Kommission für berufliche Qualifikation bezieht sich in ihrem Fortbildungskonzept für beide Begriffe auf eigene Definitionen. Sie versteht Fortbildung als Anpassungsfortbildung und Weiterbildung als Aufstiegsfortbildung:

„Fortbildung baut auf den in der (Erst-)Ausbildung und in der Praxis erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf und hält diese auf dem neuesten Stand. Sie orientiert sich an der derzeit ausgeübten Tätigkeit und findet in der Regel berufsbegleitend statt.“

„Weiterbildung dagegen zielt auf ein berufliches Weiterkommen ab, es werden Zusatzqualifikationen erworben, die zumeist mit einem qualifizierenden Zertifikat bescheinigt werden. Sie kann sowohl berufsbegleitend als auch unmittelbar nach der Ausbildung oder vor einem Wiedereinstieg in den Beruf erfolgen.“⁴⁷⁶

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe hauptsächlich in den hier vorgestellten Definitionen gebraucht. Eine eindeutige Abgrenzung der Bezeichnung *Qualifikation* gegenüber *Kompetenz* bzw. *Fähigkeit* gegenüber *Kompetenz* ist jedoch nicht immer möglich.

Die folgenden Ausführungen stellen Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen aus der bibliothekswissenschaftlichen Fachliteratur zusammen. Daraus wird anschließend ein Anforderungsprofil für die Vermittlung von Informationskompetenz entwickelt.

2.1.2 Aussagen in der bibliothekswissenschaftlichen Fachliteratur

Berufsbilder, Anforderungsprofile und Fachartikel nennen tätigkeitsspezifische Qualifikationen, Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse. Im Folgenden werden pädagogische, kommunikative und organisatorische Kenntnisse und Fähigkeiten aus den Berufsbildern der Verbände, aus den Profilen für einzelne Tätigkeitsbereiche und spezifische Einrichtungen und aus den Beiträgen in der Fachliteratur zusammengetragen.

Zuerst wird die deutsche Situation beschrieben. Aufgrund der geringen Anzahl der Veröffentlichungen über Anforderungsprofile für Bibliothekare, die an Hochschulbibliotheken im Schulungsbereich arbeiten, werden auch Berufsbilder und Anforderungsprofile für Tätigkeiten im Auskunftsbereich und an Schulbibliotheken hinzugezogen. Allen drei Tätigkeitsbereichen liegt die gemeinsame Aufgabe zugrunde, den Bibliotheksnutzern Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit Information und Informationsressourcen zu vermitteln. Anschließend werden Quellen aus den USA, Großbritannien und Australien zu Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz, über Kernkompetenzen und Kompetenzen in spezifischen Tätigkeitsbereichen betrachtet. Mit Hilfe dieser Anregungen wird ein Anforderungsprofil für Bibliothekare im Schulungsbereich von Hochschulbibliotheken in Deutschland entwickelt.

2.1.2.1 *Deutschland: Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz*

Bibliothekare, die in der Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken tätig sind,

⁴⁷⁶ (Verein Deutscher Bibliothekare/Kommission für berufliche Qualifikation, 2006, S. 8).

können in Deutschland auf kein umfassendes, vollständiges Anforderungsprofil zurückgreifen. Aussagen sind lediglich in einem offiziellen Dokument der Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz in Nordrhein-Westfalen und in Ausführungen einzelner Autoren zu finden.

Die *Standards zur Vermittlung von Informationskompetenz* der AGIK Nordrhein-Westfalen von 2002 stellen bis zum Februar 2009 das umfassendste Anforderungsprofil dar. Hier heißt es:

„Die Dozentin / der Dozent

- [...] hat solide Grundlagenkenntnisse in der Informationstechnik,
- beschäftigt sich mit methodisch-didaktischen Fragestellungen und verbessert seine Kompetenzen durch entsprechende Fortbildungen,
- tritt rhetorisch sicher vor einer Gruppe auf,
- plant und organisiert Schulungsveranstaltungen sorgfältig unter Berücksichtigung der räumlichen und technischen Gegebenheiten,
- kennt die Vorkenntnisse und Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe,
- geht flexibel auf Fragen und Wünsche ein und behält dabei das Ziel und die zur Verfügung stehende Zeit der Schulung im Blick,
- geht konstruktiv mit Kritik von Studierenden und Kollegen um,
- sucht das Feedback und den Erfahrungsaustausch mit Kollegen, um laufend das Konzept und die Durchführung der eigenen Schulungen zu verbessern,
- verfügt über persönliche Eigenschaften wie Belastbarkeit, Improvisationstalent, die Fähigkeit zur Präsentation und hat Spaß an der Aufgabe [...].“⁴⁷⁷

Fachwissen und umfassende Kenntnisse zur Informationssuche, -beschaffung und -bewertung werden vorausgesetzt. Das Spektrum der pädagogischen, kommunikativen und planungstechnischen Fähigkeiten reicht von der Planung, der Durchführung, der Evaluation, von methodisch-didaktischen Kenntnissen bis hin zur Motivation und zum Selbstmanagement.

Dieses Spektrum kann mit ausgewählten Aspekten aus Veröffentlichungen einzelner Autoren seit dem Jahr 2000 ergänzt werden. Diese sind vom jeweiligen Verständnis des Gestaltungsprozesses zur Vermittlung von Informationskompetenz geprägt:

- Homann hebt in seinen Beiträgen die Notwendigkeit pädagogischer Kompetenzen hervor. Im Rahmen des DYMIK-Modells (vgl. Kap. 1.2.2.1) zählen für ihn die Fähigkeiten dazu, ein curriculares Schulungskonzept zu entwickeln, organisatorische und technische Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, den Inhalt zu analysieren und zu reduzieren, didaktisch-methodische Gestaltungsmöglichkeiten zu nutzen, Möglichkeiten und Grenzen multimedialer Lernsysteme zu kennen, Grundlagen der Lern- und Motivationspsychologie zu verstehen und Evaluierungsmethoden anzuwenden.⁴⁷⁸ Er betont die Bedeutung methodisch-didaktischer Kenntnisse und Fähigkeiten, die „eine sinnvolle Reduktion der Inhalte und [die] lernpsychologisch effektive Vermittlung von Informationskompetenz ermöglichen.“⁴⁷⁹
- Dannenberg legt sein LIK-Modell (vgl. Kap. 1.2.2.2) zugrunde und hebt den Wert fachlicher und didaktisch-methodischer Fähigkeiten, besonders aber sozialer Kompetenzen hervor. Hierunter fasst er die Kenntnis aktivierender Methoden wie Gruppenarbeit, Kompetenzen im Bereich der Moderation und die

⁴⁷⁷ (Nilges et al., 2003, S. 464).

⁴⁷⁸ Vgl. (Homann, 1999b, S. 68).

⁴⁷⁹ Vgl. (Homann, 2000d, S. 969–970). Auch Reimann ist dieser Meinung. Er hebt hervor, dass methodisch-didaktische Fertigkeiten helfen, die Inhalte sinnvoll zu reduzieren. Vgl. (Reimann, 2006, S. 36).

- sinnvolle Nutzung methodischer Bausteine. Von den didaktischen Kompetenzen schätzt er die Bedeutung der Fähigkeiten zur Inhaltsanalyse, zur didaktischen Reduktion, zur Lernzieldefinition, zur Evaluation und zum Entwerfen einer Ablaufmatrix hoch ein.⁴⁸⁰
- Schultka betont die Fähigkeit zur Planung und Durchführung niveau- und zielgruppenorientierter Schulungen, die auf den Lernbedürfnissen der Nutzer basieren. Auf Grundlage der pädagogischen Zielstellungen seines Bibliothekspädagogik-Modells hält er die Fähigkeiten zur Strukturierung der Inhalte, zur Einbettung einzelner Fähigkeiten in den übergreifenden Lehr- und Lernprozess, zur Übung einzelner Arbeitsschritte und zur Schaffung didaktischer Situationen für relevant.⁴⁸¹
 - Lux und Sühl-Strohmenger listen in ihren Ausführungen zur *Teaching Library* pädagogisch-didaktische Qualifikationen auf. Dazu zählen sie grundlegende Kenntnisse des Lehrens und Lernens, Fähigkeiten zur Planung und Analyse des Unterrichts, zum Einsatz aktivierender Lehr- und Lernmethoden, zur Nutzung von Medien, zur Kommunikation und zur Evaluation.⁴⁸²
 - Sühl-Strohmenger bekräftigt in seiner Auffassung zur *Teaching Library*, dass methodisch-didaktische Kompetenzen der an den Schulungen beteiligten Bibliotheksmitarbeiter an Bedeutung gewinnen. Er betont, dass sich Bibliothekare ausgeprägter als Lehrende verstehen und entsprechende pädagogisch-didaktische Kompetenzen erwerben müssen.⁴⁸³ Zu den bibliothekarischen Aufgaben im Rahmen der Durchführung von Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz gehören Sühl-Strohmenger zufolge die Abstimmung mit dem Lehrpersonal in den Fachbereichen, die Planung und Durchführung der Lehrveranstaltungen, die Nachbereitung, die Evaluation, die Konzeption von Lehr- und Lernmaterialien und das Marketing. Bibliothekare benötigen daher pädagogisch-didaktische Kompetenzen, Organisations- und Managementkompetenzen, Ressourcen- und Datenbankkompetenzen, soziale und personale Kompetenzen, Kenntnisse der Evaluierung und des Marketings.⁴⁸⁴

Neben den speziell auf Schulungen an Hochschulbibliotheken bezogenen Aussagen beinhalten auch Berufsbilder, Profile der Bibliothekare an Spezialbibliotheken, in OPLs, in Schulbibliotheken und im Auskunftsbereich grundlegende kommunikative und pädagogische Kompetenzen, die im folgenden Abschnitt zusammengetragen werden.

2.1.2.2 *Deutschland: Kernkompetenzen, sparten- und tätigkeits-spezifische Anforderungsprofile*

In Deutschland existiert eine Vielfalt unterschiedlicher Anforderungsprofile für diverse andere Tätigkeitsbereiche: Die Berufsbilder der Berufsverbände des höheren Bibliotheksdiensts von 1984 und des gehobenen Bibliotheksdiensts von 1991 sowie das verbandsübergreifende *Berufsbild 2000* enthalten vereinzelt Kompetenzen, die Bibliothekare für die Durchführung und Planung von Schulungen benötigen. Auch speziell auf

⁴⁸⁰ Vgl. (Dannenberg, 2006, S. 4, 12, 16, 18).

⁴⁸¹ Vgl. (Schultka, 2005, S. 1475).

⁴⁸² Vgl. (Lux et al., 2004, S. 46).

⁴⁸³ Vgl. (Sühl-Strohmenger, 2002, S. 227–228).

⁴⁸⁴ Vgl. (Sühl-Strohmenger, 2007b, S. 27–28).

eine Tätigkeit in einem Aufgabenbereich (Auskunft) oder einer Bibliotheksinstitution (Spezial-, Schulbibliothek) ausgerichtete Beschreibungen listen spezifische Kompetenzen für die Vermittlung von Informationen auf. Zuerst sollen im Folgenden die Berufsbilder und anschließend die Kompetenzanforderungen für ausgewählte spezifische Arbeitsbereiche dargestellt werden.

Das Berufsbild für den wissenschaftlichen Bibliothekar des **Vereins Deutscher Bibliothekare** (VDB) von 1984 unterscheidet drei Tätigkeitsbereiche: die wissenschaftlichen Fachaufgaben, die Lehraufgaben im bibliothekarischen Ausbildungsbereich und die Wahrnehmung von Leitungsfunktionen. Zu den wissenschaftlichen Fachaufgaben wird auch die aktive Fachinformation gezählt. Sie zielt auf die Förderung wissenschaftlicher Arbeit und die Erleichterung der Bibliotheksbenutzung durch die Erstellung von Benutzungshilfen und die Durchführung von Facheinführungen ab.⁴⁸⁵ Aufgaben in Lehre und Forschung umfassen die Einführung von Bibliotheksbenutzern in Methoden wissenschaftlicher Literaturarbeit, bibliographischer Recherche und der Benutzung der neuen Medien. Dafür werden ein abgeschlossenes Universitätsstudium sowie Organisations-, Anleitungs-, Führungs-, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten vorausgesetzt.⁴⁸⁶ Im Jahr 1998 wurde das Berufsbild unter dem Aspekt diskutiert, ob sich der Fachreferent eher als Bibliotheksverwalter oder besser als Informationsspezialist verstehen soll. Dem Bereich der „speziellen Auskunftstätigkeit“, d. h. den Veranstaltungen für Studieneinsteiger und den weiterführenden begleitenden Informationsvermittlungsangeboten, maßen einige Vertreter eine wachsende Bedeutung zu.⁴⁸⁷

Im Berufsbild des **Vereins der Diplom-Bibliothekare an wissenschaftlichen Bibliotheken** (VdDB) von 1991 werden die Kompetenzen aus den Aufgaben der wissenschaftlichen Bibliotheken abgeleitet. Fähigkeiten für die Durchführung von Schulungen und Einführungen werden im Bereich *Informationsvermittlung* genannt. Dem Berufsbild zufolge besitzen Diplom-Bibliothekare selbst Informationskompetenz, führen Schulungen eigenverantwortlich durch, beteiligen sich zu einem großen Teil an deren Konzeption, vermitteln Sachverhalte systematisch, vertiefen diese in Übungen und erstellen Materialien zur Benutzereinführung. Unter den sonstigen Tätigkeiten werden im Bereich *Planung und Organisation* Fähigkeiten zum Verhandlungsgeschick, zur Teamarbeit und zur Organisationskompetenz aufgeführt. Abschließend wird betont, dass „eine schnelle, effektive und damit benutzerorientierte Vermittlung von Informationen“ nicht nur von der Sach-, sondern auch von der Kommunikationskompetenz abhängt.⁴⁸⁸ Die Position des VdDB wird 1994 von Schwarz aufgegriffen. Sie listet im Qualifikationsprofil des Diplom-Bibliothekars fachliche, technische, betriebswirtschaftliche, psychologische, organisatorische und pädagogische Kompetenzen auf. Zu den Aufgaben des Diplom-Bibliothekars zählt Schwarz die Durchführung hausinterner Schulungen für Mitarbeiter

⁴⁸⁵ Vgl. (Verein Deutscher Bibliothekare, 1984, S. 145).

⁴⁸⁶ Vgl. (Verein Deutscher Bibliothekare, 1984, S. 148–150).

⁴⁸⁷ Weitere Meinungen sahen die akademische Qualifikation als Kernkompetenz des Fachreferenten an, die mit den informationstechnischen und betriebswirtschaftlichen Anforderungen der Bibliotheken konkurrieren. Vgl. (Oehling, 1998); (Boekhorst et al., 1998); (Jochum et al., 1998); (Wefers, 1998); (Schibel, 1998); (Didszun, 1998). Siehe auch (Bosserhoff, 2008).

⁴⁸⁸ Vgl. (Verein der Diplom-Bibliothekare an wissenschaftlichen Bibliotheken, 1991, S. 12-13, 42, 46).

und Benutzer, die Vermittlung von Recherchetechniken und die Erstellung didaktisch aufbereiteter Schulungsmaterialien.⁴⁸⁹

Die beiden oben genannten Berufsbilder beschreiben Qualifikationen und Kompetenzen, die in den einzelnen Bibliothekstypen und Dienstebenen benötigt werden. Das gemeinsame *Berufsbild 2000* der **Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände** (BDB) bezieht sich mit seinen sieben Handlungsfeldern übergreifend auf das Bibliothekspersonal aller Sparten. Neben den Tätigkeiten werden vor allem (Schlüssel-) Qualifikationen, Kompetenzen und Handlungsfelder dargestellt⁴⁹⁰:

„Bibliotheken brauchen Mitarbeiter, die entweder über eine große Bandbreite unterschiedlicher Kompetenzen verfügen (Generalisten) oder einzelne Kompetenzen schwerpunktmäßig vertieft haben (Spezialisten). Die Kompetenzen kommen in verschiedenen Handlungsfeldern zum Einsatz und umfassen unterschiedliche Ausführungsqualifikationen (Handwerker, Manager, Stratege, Wissenschaftler).“⁴⁹¹

Das Berufsbild zählt methodisch-fachliche, soziale (hierunter fallen psychologische, pädagogische und kommunikative Fähigkeiten), kulturelle, betriebswirtschaftliche, technologische und wissenschaftliche Kompetenzen auf.⁴⁹² Abhängig vom Unterhaltsträger, der Größe und der Spezialisierung der Bibliothek erfordert die Tätigkeit Kompetenzen unterschiedlicher Ausprägung. Während das Handlungsfeld *Bestands- und Informationsvermittlung* die Beratung der Kunden über das Dienstleistungs- und Medienangebot umfasst, werden Schulungen dem Bereich *Werbung und Öffentlichkeitsarbeit* zugeordnet. Im letzteren nehmen methodisch-fachliche, technologische, fachwissenschaftliche und soziale Kompetenzen eine große Bedeutung ein. Im ersteren werden didaktische Kompetenzen zur angemessenen Aufbereitung und Vermittlung von Rechercheergebnissen und Inhalten sowie psychologische und pädagogische Kompetenzen im Umgang mit Benutzern als grundlegende Fähigkeiten vorausgesetzt.⁴⁹³ Im Handlungsfeld *Erschließung* erfordert die Durchführung von Schulungen für Bibliotheksnutzer im Umgang mit Katalogen und Datenbanken soziale und didaktische Kompetenzen.⁴⁹⁴ Im gesamten Dokument werden die Begriffe Kompetenz und Qualifikation terminologisch nicht sauber unterschieden.⁴⁹⁵

Über den Bibliotheksbereich hinaus fasst das europäische Projekt *Certification européenne en information-documentation* (CERTIDoc) 33 Kompetenzbereiche und 20 Soft Skills für Beschäftigte im Informationsbereich zusammen. Von den Kompetenzbereichen umfassen Gruppe I (Information), Gruppe C (Kommunikation) und Gruppe M (Management) Fähigkeiten zur Durchführung von Schulungen. Hierunter fallen Kompetenzen in den Bereichen Beziehungen mit Benutzern und Kunden (I01), Management von Inhalten und Wissen (I04), Identifikation und Bewertung von Informationsquellen (I05), Informationsrecherche (I07), Konzeption von Produkten und Dienstleistungen (I12), alle Arten der Kommunikation, Projekt- und Pla-

⁴⁸⁹ Vgl. (Schwarz, 1994, S. 17).

⁴⁹⁰ Vgl. (Krauß-Leichert, 2000, S. 10).

⁴⁹¹ (Krauß-Leichert, 2000, S. 12).

⁴⁹² Vgl. (Krauß-Leichert, 2000, S. 12–15).

⁴⁹³ Vgl. (Krauß-Leichert, 2000, S. 20–31). Die sieben Handlungsfelder sind: Bestands- und Informationsvermittlung, Werbung und Öffentlichkeitsarbeit, Bestandsaufbau und Erwerbung, Erschließung, Bibliotheksmanagement, EDV-Bereich sowie Aus- und Fortbildung.

⁴⁹⁴ Vgl. (Krauß-Leichert, 2000, S. 40).

⁴⁹⁵ Vgl. hierzu die Anmerkungen in Kap. 2.1.1.

nungsmanagement (M05) sowie Beurteilung und Evaluierung (M06).⁴⁹⁶ Soft Skills, die von Informationsspezialisten für Schulungen benötigt werden, kommen aus den Bereichen Kontakte (Autonomie, Kommunikationsvermögen, Verfügbarkeit, Einfühlungsvermögen, Teamgeist, Verhandlungsgeschick, pädagogisches Geschick), Recherchieren (Neugier), Analysieren (Analyse-, Urteils- und Synthesevermögen), Kommunizieren (Diskretionsvermögen, Reaktionsvermögen), Verwalten (Ausdauer, Genauigkeit) und Organisieren (Anpassungsfähigkeit, Vorausdenken, Entscheidungsfreude, Initiativbereitschaft, Organisationstalent).⁴⁹⁷

Alle vier vorgestellten Berufsbilder nehmen die Schulungstätigkeit als eine Aufgabe des Bibliothekars auf und enthalten Kompetenzen, die für diese benötigt werden. Auch Profile für Bibliothekare an Spezialbibliotheken, in OPLs, in Schulbibliotheken und im Auskunftsbereich enthalten grundlegende kommunikative und pädagogische Kompetenzen.

Das von Behm-Steidel erarbeitete Anforderungsprofil für Bibliothekare in *Spezialbibliotheken* nennt neben Wissenschafts- und Managementkompetenz im Bereich methodisch-fachlicher Kompetenzen die Fähigkeit zur Informationsvermittlung, die die Kommunikation des Informationsbedarfs, die Auskunftserteilung und Informationsdienstleistungen in Form von Benutzerschulungen, Trainingssitzungen oder Informationsberatungen beinhaltet. Zur sozialen Kompetenz gehören die kundenorientierte Kommunikation, die Konzeption und Durchführung von Schulungen und Informationsberatungen einschließlich grundlegender Kenntnisse der Erwachsenenpädagogik, der Didaktik und Lernpsychologie, der Aufbereitungs-, Gestaltungs- und Präsentationstechniken von Lehrereinheiten.⁴⁹⁸

Für Bibliothekare in OPLs führt die BIB-Checkliste *Die Teaching OPL* als Schritte für die Durchführung von Schulungen die Erstellung inhaltlicher Konzepte, Lernzieldefinition und Zielplanung, kooperative Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern, Integration in den institutionellen Ablauf, didaktische Reduktion, Nutzung aktivierender Methoden, Evaluation und Weiterentwicklung der Schulungsveranstaltungen auf.⁴⁹⁹ Diese Schritte stellen gleichzeitig pädagogische, kommunikative und organisatorische Fähigkeiten und Kenntnisse dar.

Für Schulbibliothekare erschien 1985 in der Reihe *Lehrbriefe: Schulbibliothek* das Heft *Unterricht in der Schulmediothek*. Mit dem Ziel, die Angebote der Schulmediothek mit dem Unterricht zu verzahnen, werden für die Planung und Durchführung einer Unterrichtseinheit die Schritte der vorbereitenden Planung (Absprachen zwischen Lehrer und Bibliothekar, Lernzielformulierung für die Unterrichtseinheit, Planung des Unterrichtsverlaufs, Einsatz der Medien), die Durchführung der Schulung und die Evaluation durch die Schüler beschrieben.⁵⁰⁰ Im gleichen Projekt erschienen weitere Hefte zum Thema *Unterrichtsplanung und Unterrichtsvorbereitung* und zu den *Grundlagen schulischen Lernens*.⁵⁰¹

⁴⁹⁶ Vgl. (European Council of Information Associations, 2004, S. 9).

⁴⁹⁷ Vgl. (Rittberger, 2005, S. 266).

⁴⁹⁸ Vgl. (Behm-Steidel, 2001, S. 215–263).

⁴⁹⁹ Vgl. (Dannenberg et al., 2006, S. 12).

⁵⁰⁰ Vgl. (Hoebbel, 1985).

⁵⁰¹ Siehe (Schulz, 1985); (Manertz, 1985).

Für das an *Auskunftsplätzen* tätige Bibliothekspersonal gehören neben der Ressourcen- und Methodenkompetenz in der Bewertung und Anwendung der Informationsmittel Fähigkeiten wie Kommunikationskompetenz, didaktische Kompetenz, anwendungsorientierte EDV-Kompetenz und betriebswirtschaftliche Kompetenz zu den grundlegenden Elementen einer „Auskunftscompetenz“.⁵⁰² Ein aktuelles Anforderungsprofil für den Auskunftsbibliothekar kann den Qualitätsstandards für den Auskunftsdienst entlehnt werden. Dazu gehören eine starke Kommunikationskompetenz, die Inhalte offen, klar und strukturiert vermittelt, auf die Bedürfnisse des Benutzers eingeht und dessen unterschiedliche Fähigkeiten berücksichtigt.⁵⁰³

Auch wenn es in Deutschland bis auf die Kompetenzliste für Dozenten in den *Standards zur Vermittlung von Informationskompetenz* kein spezifisches und umfassendes Anforderungsprofil für Bibliothekare für die Vermittlung von Informationskompetenz gibt, lässt sich mit Hilfe der Berufsbilder, der Anforderungsprofile spezifischer Tätigkeitsbereiche und der Äußerungen aus der Fachliteratur ein Bild pädagogischer, kommunikativer und organisatorischer Fähigkeiten gewinnen (vgl. Abb. 2-2).

- *Kommunikationskompetenz* ist ganz besonders in allen benutzerbezogenen Tätigkeiten für einen erfolgreichen Kontakt und für die wirksame Vermittlung der Informationen und Inhalte wichtig. Deshalb werden Fähigkeiten wie Kontaktfreude, Rhetorik, Einfühlungsvermögen, Verhandlungsgeschick, Präsentationstechniken, Moderation und verbale und nonverbale Kommunikation benötigt.
- *Organisationskompetenz* bildet die Grundlage für Planungsprozesse und Dienstleistungen. Für die Durchführung und Planung von Schulungsveranstaltungen sind Teamarbeit, Führungsfähigkeit, Kooperations- und Initiativbereitschaft, Entscheidungsfreude, Ausdauer und Genauigkeit, Analyse- und Urteilsvermögen, Synthesefähigkeit, Projektmanagement, Planungs- und Zeitmanagement besonders relevant.
- *Psychologische, pädagogische, methodische und didaktische Fähigkeiten* werden in Abhängigkeit von der Tätigkeit in unterschiedlicher Intensität gebraucht. Hier sind grundlegende Kenntnisse aus der Erwachsenenpädagogik, der Lerntheorie, der Lern- und Motivationspsychologie relevant. Für die Konzeption und Planung von Schulungsveranstaltungen und curricularen Schulungskonzepten müssen die Lernbedürfnisse und das Wissensniveau der Zielgruppe gekannt und die Lernziele und die Planung des Unterrichts darauf abgestimmt werden. Die Fähigkeiten, Inhalte zu analysieren und didaktisch zu reduzieren, aktivierende Methoden zu integrieren, abwechslungsreiche Methoden anzubieten, Übungen und Medien effizient einzusetzen und didaktisch aufbereitete Schulungsmaterialien zu erstellen, tragen zu einer erfolgreichen Schulungsveranstaltung bei. Den Ausführungen der bibliothekswissenschaftlichen deutschen Fachliteratur zufolge bilden kommunikative, organisatorische und pädagogische Kompetenzen zusammen das Kompetenzgerüst der Bibliothekare für die Durchführung von Schulungsveranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz.

⁵⁰² Vgl. (Werner, 1995, S. 261–262).

⁵⁰³ Vgl. (Münchner Stadtbibliothek Am Gasteig, 2007).



Abb. 2-2. Zusammenfassung der Fähigkeiten und Kompetenzen für die Durchführung und Planung von Schulungsveranstaltungen (deutsche Publikationen)

Nachdem die verstreuten Aussagen der deutschen bibliothekswissenschaftlichen Fachliteratur zusammengetragen wurden, soll als nächstes auf die USA, Großbritannien und Australien geblickt werden. Die dortigen Entwicklungen und erarbeiteten Ergebnisse können Anregungen und Ergänzungen für die Gestaltung des Anforderungsprofils für Bibliothekare an Hochschulbibliotheken in Deutschland geben.

2.1.2.3 USA, Großbritannien, Australien: Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz

Die Zusammenstellung von Kompetenzen für Hochschulbibliothekare für die Vermittlung von Informationskompetenz ist in den USA, Großbritannien, Australien und auf internationaler Ebene unterschiedlich weit fortgeschritten. Im Vergleich zu Deutschland nehmen die Berufsverbände eine größere Verantwortung für die Formulierung von Kernkompetenzen und tätigkeitsspezifischen Anforderungsprofilen wahr. Darüber hinaus formulieren einzelne Universitätsbibliotheken und Berufsverbände einzelner Bibliothekssparten Kompetenzlisten. Äußerungen in Fachartikeln und Inhalte der erschienenen Ratgeberliteratur ergänzen das Bild.

In den **USA** wurden zuerst über Jahre hinweg in der Fachliteratur unterschiedliche Anforderungen mit Hilfe von Aufgabenbeschreibungen konkret für spezifische Informationsressourcen oder einzelne Einrichtungen zusammengestellt. Sie umfassen

- Veröffentlichungen, die sich auf Schulungsbibliothekare im Allgemeinen beziehen,
- Kompetenzprofile auf Universitätsebene und
- Kompetenzlisten in der Ratgeberliteratur.

Wittkopf schreibt 1990 als Mitglied des *Education for Bibliographic Instruction Subcommittee* der *ACRL Bibliographic Instruction Section* über die in der Arbeitsgruppe erarbeitete Liste der Fähigkeiten, die für eine erfolgreiche Durchführung und Planung von Schulungen erforderlich sind. Dazu gehören die Beschreibung von Zielen und Zielsetzungen, die Entwicklung eines Unterrichtsplans, die Beherrschung von lehrbezogenen Fähigkeiten (Lerntheorie, Lehrmethoden, Assessment⁵⁰⁴), die Kommunikationskompetenz, die Kenntnis von Forschungsmethoden und die Nutzung geeigneter Medien.⁵⁰⁵ Neben Präsentationstechniken, methodischen Kenntnissen und der Fähigkeit, Sachverhalte verständlich zu erklären, wird vor allem auf Kompetenzen zur niveau-, zielgruppen- und aufgabenspezifischen Curriculum- und Unterrichtsplanung und zur Vermittlung und Kommunikation der Bedeutung von Informationskompetenz an die Lehrenden und die Universitätsverwaltung Wert gelegt.⁵⁰⁶

Arnold verfolgt einen anderen Ansatz und listet Charakteristika für Bibliothekare auf, die sich mit Schulungen befassen: lernzentriert, sachkundig, effektiv präsentierend, flexibel und kreativ, selbstorganisiert, begeistert und motiviert. Die entsprechenden Indikatoren beinhalten die Nutzung effektiver Lernmethoden und -mittel, aktivierender Methoden und vielfältiger Präsentationstechniken, die Erstellung niveau- und zielgruppengerechter Schulungen, die einfache Erklärung komplexer Sachverhalte und ein gutes Kommunikationsvermögen, die Anpassung der Inhalte an die Lernbedürfnisse der Studierenden und die Berücksichtigung der Lerntypen, die Unterrichtsgestaltung und -planung sowie die Evaluation.⁵⁰⁷

Beschränkt auf die Vermittlung bestimmter Informationsressourcen – in diesem Fall das Internet – stellt Libutti 1999 die *Competencies for instruction expertise in Internet education* zusammen. Zum Bereich *Lehren* gehören die Fähigkeiten zur Unterstützung der Studierenden, unter anderem durch die vergleichende Demonstration der Effizienz der Suchmaschinen, durch Anregung zur kritischen Informationsbewertung und dem gezielten und strukturierten Navigieren. Von den sozialen Kompetenzen werden die Zusammenarbeit und die aktive Einbeziehung der Lehrenden herausgehoben.⁵⁰⁸

Aufgrund fehlender nationaler Richtlinien in der Anfangszeit haben einzelne Hochschulbibliotheken selbst

⁵⁰⁴ Der Begriff *Assessment* wurde mittlerweile in den deutschen Sprachgebrauch übernommen. Er lässt sich mit Abschätzung, Beurteilung, Bewertung übersetzen.

⁵⁰⁵ Vgl. (Wittkopf, 1990, S. 102).

⁵⁰⁶ Vgl. (Shonrock et al., 1993, S. 142–144). Aus den insgesamt 84 Kompetenzen, die sich auf mit Schulungen befasste Bibliothekare und Koordinatoren von Schulungsprogrammen verteilen, wurden 1993 in einer Studie von Shonrock und Mulder die 25 wichtigsten ermittelt. Vgl. auch Kap. 3.3.1.

⁵⁰⁷ Vgl. (Arnold, 1998, S. 17–25).

⁵⁰⁸ Vgl. (Libutti, 1999, S. 263–264).

Anforderungsprofile zusammengestellt:

- Die *University of New Mexico General Library* erarbeitete eine Liste von 20 lehrbezogenen Kompetenzen: Der Bibliothekar ist engagiert, initiiert gemeinsam geplante und durchgeführte Schulungsprogramme, implementiert das Curriculum gemeinsam mit Kollegen und nutzt gezielt Informationstechnologien. Neben den sozialen Kompetenzen Ansprechbarkeit, Interesse, Kommunikation und Nachfragen werden professionelle Kompetenzen – Zusammenarbeit, Curriculumkenntnisse, Unterrichtsgestaltung, Fachkenntnisse, Umgang mit lehrunterstützenden Technologien, Förderung von Informationskompetenz und Evaluation der Schulungsaktivitäten – aufgezählt. Zu den persönlichen Kompetenzen gehören Innovationsfähigkeit, interdisziplinäres Denken, Respekt, Vertrauen, Kommunikationsvermögen, Teamarbeit, Führungskompetenz, Zeitmanagement, lebenslanges Lernen und Flexibilität.⁵⁰⁹
- Die *University of Puget Sound* definierte vier Kernkompetenzen für Bibliothekare mit Schulungsaufgaben. Sie umfassen die Fähigkeiten, ein Kompetenz- und Wissenspaket zur Lehrpraxis zu entwickeln, Hochschullehrende in alle Stadien des Lehrprozesses zu integrieren, mit Kollegen zusammenzuarbeiten, ein Bewusstsein für das Curriculum, den Forschungsbedarf und die Kursanforderungen in den betreuten Studiengängen zu entwickeln.⁵¹⁰

Die in Ratgeber- und Lehrbüchern zur Vermittlung von Informationskompetenz aufgeführten Inhalte lassen ebenfalls einen Rückschluss darüber zu, welche Kompetenzen und Fähigkeiten Bibliothekare für die Vermittlung von Informationskompetenz benötigen. Shonrock führt 1996 in ihrem Buch zum Assessment von Schulungsveranstaltungen Kriterien zur Bewertung des lehrenden Bibliothekars auf. Unter anderem werden die Qualität des Unterrichts (Effektivität, Präsentationsstil, effektive Zeitplanung etc.), die Klarheit der Präsentation, die Vorbereitung und Organisation, die Lehrmethoden, das Wissen über die Aufgabenstellung des Kurses, die Interaktion mit den Teilnehmern und persönliche Charakteristika berücksichtigt.⁵¹¹ Grassian und Kaplowitz stellen 2001 Anleitungen bezüglich der Konzeption von Schulungen zur Informationskompetenz (Lerntheorie, Lerntypen, konzeptuelle Rahmenbedingungen, kritisches Denken und aktives Lernen) und der Planung und Durchführung von Schulungsveranstaltungen (Lernziele, Lehrmethoden, Lehrmaterialien, Gestaltung, Evaluation, Lehrprozess, lehrunterstützende Technologien) zusammen.⁵¹²

Erst 2002 geht der Berufsverband ACRL mit den *Characteristics of programs of information literacy that illustrate best practices* speziell auf die Fähigkeiten und Kompetenzen von Bibliothekaren, die Schulungen an Hochschulbibliotheken durchführen, ein. Vier Kategorien beschäftigen sich mit den Fähigkeiten der Bibliothekare: *Articulation with the curriculum*, *Collaboration*, *Pedagogy* und *Staffing*. Das *Curriculum* zeichnet sich durch eine lernorientierte Ausrichtung, die Lehrmethoden, die Linearität und die Integration in bestehende Programme aus. Die *Zusammenarbeit* erfordert Kommunikationskompetenz, Integrationsfähigkeit und aktive Kontaktpflege. *Pädagogik* umfasst die Fähigkeiten zur Reflexion, zur Anwendung eines multidisziplinären Ansatzes von Lernen und Lehren, zur Schaffung aktivierender Lernmöglichkeiten, zur

⁵⁰⁹ Vgl. (Botts et al., 2002, S. 75–81).

⁵¹⁰ Vgl. (Ricigliano, 2003, S. 135).

⁵¹¹ Vgl. (Shonrock, 1996).

⁵¹² Vgl. (Grassian et al., 2001).

Berücksichtigung unterschiedlicher Lern- und Lehrstile und -techniken und zur Integration in Kursinhalte. Das *Personal* besitzt Erfahrungen auf den Gebieten der Schulung, Lehre und Evaluation, in der Curriculum- und Programmplanung und der Teamarbeit.⁵¹³

In den 2003 erschienen *Guidelines for instruction programs in academic libraries* werden neben der inhaltlichen, methodischen und strukturellen Gestaltung und Evaluation des Schulungsprogramms unter dem Punkt *Human resources* weitere Fähigkeiten und Kenntnisse genannt:

- „- teach individuals and groups in the campus community;
- use instructional design processes and design a variety of instruction programs and services;
- promote, market, manage, and coordinate diverse instruction activities;
- collect and interpret assessment data to evaluate and update instruction programs and services;
- integrate and apply instructional technologies into learning activities when appropriate;
- produce instructional materials using available media and electronic technologies;
- collaborate with faculty and other academic professionals in planning, implementing, and assessing information literacy programming; and
- respond to changing technologies, environments, and communities.“⁵¹⁴

Darüber hinaus sollen Programmkoordinatoren Fachkenntnisse in den Bereichen Pädagogik, Unterrichtsgestaltung, Evaluation und weiteren lehrbezogenen Bereichen besitzen.⁵¹⁵

Die im Dezember 2004 gegründete *Proficiencies for Instruction Librarians Task Force* der *ACRL Instruction Section* entwickelte schließlich die ***Standards for proficiencies for instruction librarians and coordinators***. Sie orientieren sich an den *Professional competencies for reference and user services librarians* der *Reference and User Service Association* (RUSA) (siehe unten) und beschreiben Aufgaben und Kompetenzen von Bibliothekaren, die Schulungen durchführen und Schulungsprogramme koordinieren. In 12 alphabetisch aufgelisteten Kategorien werden 41 Kernkompetenzen für Bibliothekare für die Planung und Durchführung von Schulungen und weitere 28 Kompetenzen für Koordinatoren von Schulungsprogrammen aufgelistet (vgl. Tab. 2-1).⁵¹⁶

Die Auflistung der Kenntnisse und Fähigkeiten setzt unterschiedliche Schwerpunkte. Für Bibliothekare, die Schulungsveranstaltungen vorbereiten und durchführen, ist die Liste der erforderlichen Kompetenzen in den Bereichen Kommunikation, Unterrichtsgestaltung, Präsentationstechniken und lehrbezogener Kompetenzen besonders umfassend. Bei den Koordinatoren wird besonderer Wert auf Kompetenzen in den Bereichen der administrativen und evaluierenden Fähigkeiten, der Planungs- und Führungskompetenzen und der Öffentlichkeitsarbeit gelegt. Die Unterscheidung zwischen aktiv schulenden und strategisch koordinierenden Bibliothekaren zeigt den enormen Umfang der zu beherrschenden Fähigkeiten.

⁵¹³ Vgl. (American College and Research Libraries/Institute for Information Literacy, 2003, S. 544–548). Siehe auch (Oberman, 2002).

⁵¹⁴ (American College and Research Libraries/Instruction Section/Policy Committee, 2003, S. 618).

⁵¹⁵ Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section/Policy Committee, 2003, S. 616–619).

⁵¹⁶ Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section/Proficiencies for Instruction Librarians Task Force, 2007, S. 570–575).

Tab. 2-1. Standards for proficiencies for instruction librarians and coordinators (2007)

Kategorien	Kernkompetenzen - Der mit Schulungstätigkeiten befasste Bibliothekar ... <i>*Zusätzliche Kompetenzen - Der Koordinator von Schulungsprogrammen ...</i>
1. Administrative Fähigkeiten (<i>Administrative skills</i>)	spricht Tätigkeiten mit dem Koordinator ab, arbeitet im Team und verbessert die Angebote, führt Statistiken und dokumentiert Schulungstätigkeiten <i>*kommuniziert Lernziele des Programms,</i> <i>*kennt Fähigkeiten des Personals und weist entsprechende Schulungen zu,</i> <i>*vertritt das Schulungsprogramm in der strategischen Planung,</i> <i>*dokumentiert Schulungsaktivitäten,</i> <i>*schafft eine unterstützende Lehrumgebung</i>
2. Evaluierende Fähigkeiten (<i>Assessment and evaluation skills</i>)	evaluiert die Lernergebnisse, verbessert das Konzept und die eigenen Fähigkeiten <i>*entwickelt und implementiert Beurteilungen mit gleichrangigen, konformen Kriterien,</i> <i>*unterstützt die Entwicklung von Evaluationsinstrumenten,</i> <i>*analysiert die Bedeutung und Wirkung des Schulungsprogramms,</i> <i>*passt externe Evaluationsmethoden an institutionelle Bedürfnisse an</i>
3. Kommunikative Fähigkeiten (<i>Communication skills</i>)	kennt die unterschiedlichen Lerntypen, stellt kontroverse Sachverhalte objektiv dar, nutzt Kommunikationstechnologien, bittet Kollegen um Feedback
4. Curriculumkenntnisse (<i>Curriculum knowledges</i>)	ermittelt adäquate Kurse für die Integration von Schulungen, informiert sich über Studienprojekte und Hausarbeiten der Studierenden <i>*spricht regelmäßig mit den Verantwortlichen der Studiengänge</i>
5. Integrierende Fähigkeiten (<i>Information literacy integration skills</i>)	beschreibt die Bedeutung von Informationskompetenz, integriert gemeinsam mit Hochschullehrenden geeignete Inhalte in Schulungen der Bibliothek, integriert gemeinsam mit Hochschullehrenden geeignete Inhalte in Kurse des Studiengangs <i>*bezieht die Standards auf die Lernziele der Studiengänge und auf deren Akkreditierungsstandards,</i> <i>*arbeitet an Weiterbildungsprogrammen für Hochschullehrende mit,</i> <i>*unterstützt und ermutigt Bibliothekare zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden</i>
6. Fähigkeiten zur Unterrichtsgestaltung (<i>Instructional design skills</i>)	bestimmt zusammen mit dem Hochschullehrenden Lernziele und Erwartungen, strukturiert den Inhalt im Stundenplan, erstellt lernerorientierte Kursinhalte und Aktivitäten, hilft Lernenden, den Informationsbedarf zu bestimmen, zwischen Informationsquellen zu unterscheiden und Quellen aufzufinden und zu bewerten, passt den Inhalt zeitlich und räumlich an, passt die Schulung dem Niveau und den kognitiven Fähigkeiten der Zielgruppe an, integriert lehr- und lernunterstützende Technologien <i>*bestimmt, ermutigt und unterstützt Fortbildungsmöglichkeiten für Bibliothekare auf dem Gebiet der Unterrichtsgestaltung und des Einsatzes von lehr- und lernunterstützenden Technologien</i>

Kategorien	Kernkompetenzen - Der mit Schulungstätigkeiten befasste Bibliothekar ... <i>*Zusätzliche Kompetenzen - Der Koordinator von Schulungsprogrammen ...</i>
7. Führungs- kompetenzen (<i>Leadership skills</i>)	nimmt Schulungsmöglichkeiten aktiv wahr und beteiligt sich an Arbeitsgruppen, ermutigt Bibliothekare und Hochschullehrende zu Diskussionen und Fragen <i>*fungiert als Mentor und gibt konstruktives Feedback,</i> <i>*arbeitet mit dem Bibliotheksleiter und der Leitungsebene zusammen,</i> <i>*übernimmt die Koordination innerhalb der Bibliothek und der Institutionen, die Informationskompetenz fördern,</i> <i>*tritt für die Verbesserung der Dienstleistungen im Schulungsbereich ein</i>
8. Planungs- kompetenzen (<i>Planning skills</i>)	plant und bereitet sich auf die Schulung vor <i>*sucht potenzielle Partner für neue Schulungsmöglichkeiten,</i> <i>*antizipiert Veränderungen und passt die Pläne an,</i> <i>*verbindet die Schulungsaktivitäten mit den Zielen der Einrichtung,</i> <i>*leitet Personal bei der Erstellung von Kurz- und Langzeitzielen an</i>
9. Präsentationsfähig- keiten (<i>Presentation skills</i>)	nutzt Stimme, Augenkontakt und Gesten, nutzt unterschiedliche Medien und Formate, nutzt vorhandene Technologien, erklärt Terminologie und passt das Vokabular für die Zielgruppe an, integriert praktische Übungen <i>*ermutigt Bibliothekare zu Experimenten mit neuen Ansätzen und Technologien und zum Austausch von Erfahrungen und Materialien</i>
10. Bewerbende Fähigkeiten (<i>Promotion skills</i>)	bewirbt Schulungsangebote auf dem Campus, pfllegt Kontakte mit den betreuten Studiengängen, präsentiert die Bibliothek und das Schulungsprogramm auf Konferenzen und Tagungen <i>*ermittelt Veranstaltungen und Interessengruppen für die Förderung des Schulungsprogramms,</i> <i>*arbeitet mit Grafikdesignern und Webeditoren bei der Entwicklung von Werbematerialien zusammen,</i> <i>*pfllegt Kontakte mit hochschulweit erscheinenden Publikationen,</i> <i>*schafft Weiterbildungsmöglichkeiten für Bibliothekare in den Bereichen Marketing und Öffentlichkeitsarbeit</i>
11. Fachwissen (<i>Subject expertise</i>)	aktualisiert stetig sein Fachwissen und integriert es in die Schulung, bestimmt relevante Primär- und Sekundärquellen und integriert diese in die Schulung, benutzt das Fachvokabular
12. Lehrbezogene Kompetenzen (<i>Teaching skills</i>)	schafft eine lernorientierte Lernumgebung, passt Lehrmethoden den Lerntypen, dem Alter und weiteren Bedürfnissen der Studierenden an, nimmt am konstruktiven Studenten-Lehrenden-Austausch teil, passt die Lehrmethoden den Kursinhalten an, ermutigt Lehrende zu Beiträgen und Ergänzungen während der Schulungen, reflektiert seine Praxis zur Verbesserung der eigenen Fähigkeiten, tauscht Methoden und Wissen mit Kollegen aus

Quelle: (American College and Research Libraries/Instruction Section/Proficiencies for Instruction Librarians Task Force, 2007, S. 570–575). Eigene Übersetzung ins Deutsche.

Auch wenn die Entwicklungen in Großbritannien und Australien nicht an den Umfang des von der ACRL 2007 vorgestellten Anforderungsprofils heranreichen, sollen diese zum Zweck der Vollständigkeit im Folgenden aufgezeigt werden.

Im Vergleich zu den USA existiert in **Großbritannien** kein Anforderungsprofil für mit Schulungen befasste Bibliothekare an Hochschulbibliotheken. Fachartikel und Inhalte der Ratgeberliteratur enthalten jedoch kurze Kompetenzlisten.

Als eine der wenigen Autoren geht Corral detaillierter auf die benötigten Fähigkeiten für die Durchführung von Schulungen an Hochschulbibliotheken ein und hebt 1995 die zwei Gebiete *information (professional/technical) competencies* und *organisation (managerial/interpersonal) competencies* hervor. Hierunter werden die Fähigkeiten gefasst, Schulungsprogramme zu entwickeln und dem Nutzer Hilfe zu geben. Corral betont: „Their roles of advisor, trainer and facilitator will necessitate instructional/teaching ability and strong oral and written communication skills.“⁵¹⁷

Kenntnisse zu Lerntypen, zur Motivation von Lernenden, Fähigkeiten zur Ermittlung des Lernbedarfs, der Vorbereitung, des Einsatzes von Lehrmethoden, der Evaluation, des Feedbacks und des Aufbaus eines Schulungsteams werden im Buch *Teaching information skills* von Webb und Powis behandelt.⁵¹⁸ Das *Handbook of information literacy teaching* der Cardiff University geht auf die Fähigkeiten ein, Schulungen in das Curriculum zu integrieren, Informationskompetenz zu verstehen und zu fördern, Interaktivität in Schulungen einzubauen, Unterrichtspläne zu gestalten, Lernziele zu bestimmen, Unterrichtsformen auszuwählen und Präsentationstechniken und Evaluationsmethoden zu beherrschen.⁵¹⁹

In **Australien** wird die Bedeutung der Qualifikation der Bibliothekare für die Vermittlung von Informationskompetenz in mehreren Publikationen hervorgehoben. Sehr deutlich kommt es in der Aussage von Peacock zum Ausdruck:

„Three actions – training, support and recognition – combined with three qualifiers – timely, effective and adequate – are the tickets to success of information literacy in higher education. The teaching librarian, however, is the key.“⁵²⁰

Peacock unterscheidet drei Kategorien von Kompetenzen, die Bibliothekare zur Vermittlung von Informationskompetenz besitzen sollen: *teaching skills*, *strategic skills* und *professional competency*. Dazu gehören neben dem Fachwissen Kenntnisse und Fähigkeiten zur Unterrichtsgestaltung, zur Planung, Präsentation, Evaluation und Kommunikation. In einer späteren Veröffentlichung unterteilt Peacock die lehrbezogenen Fähigkeiten in drei weitere Kategorien: *design*, *delivery* und *evaluation*. Diese beinhalten Kenntnisse zur Curriculumplanung und -gestaltung, zur Evaluation, zur Lerntheorie, zu Lerntypen, zur Verbindung von Lerninhalten und -ergebnissen und zum unterstützenden Einsatz von Technologien. Ergänzt werden sie durch Fähigkeiten für die Vorbereitung der Lehrmaterialien, der Inhalte und Räumlichkeiten, für die strukturierte

⁵¹⁷ (Corral, 1995, S. 7–9).

⁵¹⁸ Vgl. (Webb et al., 2004).

⁵¹⁹ Vgl. (Cardiff University/Information Services, 2007).

⁵²⁰ (Peacock, 1999, S. 14).

und angemessene Präsentation, die Anpassung der Inhalte an das Niveau der Studierenden und die Auswahl der geeigneten Evaluationsmethode.⁵²¹

Die verstreut in einzelnen Publikationen⁵²² aufgeführten Kenntnisse und Fähigkeiten, die Bibliothekare im Lehr- und Lernzusammenhang beherrschen sollen, fasst Dorskatsch 2003 zusammen und zeichnet so ein Bild der Kompetenzen für australische Schulungsbibliothekare:

- Sie müssen die Fähigkeit haben, ihren Blickwinkel vom objektorientierten zum ganzheitlichen Konzept zu erweitern.
- Sie sollten den Einfluss der Lehr- und Lernstrategie ihrer Einrichtung, der politischen und gesellschaftlichen Hintergründe auf Initiativen auf diesem Gebiet verstehen.
- Bibliothekare benötigen gut ausgebildete Verhandlungs- und Konfliktlösungsfähigkeiten.
- Sie kennen eine Reihe unterschiedlicher Lernstile, Lernmethoden und die akademischen Anforderungen, die an die Studierenden gestellt werden.
- Sie besitzen das Selbstvertrauen, mit den Lehrenden für die Gestaltung von Lernaktivitäten zusammenzuarbeiten.
- Sie können Schulungsprogramme entwickeln, durchführen und bewerten. Dazu gehören auch die Fähigkeiten, elektronische oder gedruckte Unterrichtsmaterialien zu erstellen und neue elektronische Formate in den Kursablauf zu integrieren.
- Darüber hinaus sollten Schulungsbibliothekare persönliche Eigenschaften wie eine gute Auffassungsgabe, eine ständige Lernbereitschaft, gutes Kommunikationsvermögen, Flexibilität, Risikobereitschaft und die Fähigkeit zur Einzel- und Teamarbeit zeigen.⁵²³

Auf **internationaler** Ebene können die *Guidelines on information literacy for lifelong learning* als Richtwert für anzuwendende Fertigkeiten und Kompetenzen genommen werden. Hier gehören die Kenntnisse der Standards und Konzepte von Informationskompetenz und in der Erarbeitung eines Implementierungsplans zum Anforderungsprofil. Fähigkeiten im Bereich des Lernens und der Unterrichtsgestaltung, der Lerntheorie, der Bewertung der Lernergebnisse, der Zusammenarbeit und dem Marketing der Aktivitäten zählen ebenfalls dazu. Konkret werden Fähigkeiten im Bereich der Pädagogik, der Technologie und dem Selbstmanagement genannt, unter anderem Kursplanung, Unterrichtsgestaltung, Evaluation, Kommunikation, Konflikt- und Gruppenmanagement, Zeitmanagement und Selbstmotivation.⁵²⁴

⁵²¹ Vgl. (Peacock, 2000, S. 6–9).

⁵²² Z. B. zählen Gulati und Raina die Kenntnis von Lehrmethoden und die Nutzung des elektronischen Mediums für Schulungen und Beratungen zu *user-education skills*. Vgl. (Gulati et al., 2000, S. 16–17). Young und Harmony zählen die Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden bei der Entwicklung eines Curriculums, die Anpassung der Lehrinhalte an den Kurs, die Evaluation der Schulungsveranstaltung und strategische und administrative Fähigkeiten zu den Aufgaben- und Kompetenzbereichen, die Bibliothekare für die Integration von Schulungsprogrammen in das Curriculum beherrschen müssen. Vgl. (Young et al., 1999, S. 9).

⁵²³ Vgl. (Dorskatsch, 2003, S. 113). Dorskatsch kompiliert in ihrer Zusammenstellung Aussagen der einschlägigen australischen Literatur.

⁵²⁴ Vgl. (Lau, 2006).

Ergänzt werden diese Fähigkeiten durch eine Liste mit 35 Kompetenzen, die auf einem Workshop im Rahmen des IFLA-Kongresses 2004 in Buenos Aires zum Thema *Skills for information literacy instruction* zusammengetragen und in drei Kategorien – Wissen, Fertigkeiten und persönliche und soziale Kompetenzen – eingeteilt wurden. Bibliothekare, die Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz durchführen, besitzen grundlegende Kenntnisse zur Lehrphilosophie, zu den Konzepten der Informationskompetenz, zu Lehr- und Lernstilen, zum lernerorientierten Lehren, zu Lehr- und Evaluationsmethoden. Sie können Unterrichtseinheiten planen, Präsentationstechniken und unterschiedliche Fragetechniken einsetzen, Schulungsmaterialien erstellen und damit arbeiten, Diskussionen führen, mit Hilfe des Zeitmanagements effektiv arbeiten, ihre Lehre und die Lernergebnisse der Teilnehmer gezielt evaluieren. Darüber hinaus sind sie kontaktfreudig und arbeiten mit unterschiedlichen Partnern zusammen, bauen eine Beziehungsebene zu den Studierenden auf, sind rhetorisch geschult, schaffen eine angenehme Lernatmosphäre und lösen schwierige Situationen.⁵²⁵

Über die Kenntnisse hinaus, die alle Schulungsbibliothekare an Hochschulbibliotheken besitzen sollen, wird auf die Fähigkeiten der **Koordinatoren** von Schulungsprogrammen nur selten eingegangen. McCools Auflistung von 1989 fasst für diesen Bereich alle Kompetenzen zusammen:

„In organizations without widespread experience, the recruitment of an experienced individual to administer the program will help to establish a sense of direction. This administrator should be knowledgeable about teaching methodologies; possess personal management, budget, and planning skills; be knowledgeable about measurement and evaluation of library services and programs; be able to recognize and target user groups and meet their needs.“⁵²⁶

Mader konzentriert sich 1996 auf Führungskompetenzen, die vom Koordinator fordern, visionär, risikofreudig, inspirierend, kommunikativ, teamfähig, innovativ und offen zu sein.⁵²⁷ McMillens Liste zählt Fähigkeiten wie strategisches Denken, Identifizierung potenzieller Partner in der Bibliothek und der Universität, angewandte Kenntnisse der Unterrichtsgestaltung und der Pädagogik auf. Hinzu kommen die Fähigkeiten, Mittel für Weiterbildung zu akquirieren und einzusetzen, Elemente von Informationskompetenz zu verstehen und sie in praktischen Übungen umzusetzen. Auch Lehrerfahrungen und -fähigkeiten müssen angewendet, Lernprozesse reflektiert, realistische Erwartungen hinsichtlich des Zeitrahmens von Veränderungsprozessen aufgestellt, Respekt für die Vielfalt von Ansätzen und ausgezeichnetes Kommunikationsvermögen gezeigt werden. Im Bereich der persönlichen Eigenschaften ergänzen sehr gute organisatorische Fähigkeiten, Flexibilität, Geduld, Beharrlichkeit, Netzwerkpflege, Kenntnisse im Bereich der lehrunterstützenden Technologien und Statistikkenntnisse die Aufzählung.⁵²⁸ Zudem geht Grassian in ihrem Buch *Learning to lead and manage information literacy* für Koordinatoren von Schulungsprogrammen auf Führungskompetenzen und -charakteristika, auf das Management durch Kommunikation, Zusammenarbeit und Teamaufbau, auf die

⁵²⁵ Vgl. (Larsen, 2005, S. 7–8).

⁵²⁶ (McCool, 1989), zit. nach: (McMillen et al., 2002, S. 297).

⁵²⁷ Vgl. (Mader, 1996). Siehe auch (Fowler et al., 2003, S. 466).

⁵²⁸ Vgl. (McMillen et al., 2002, S. 297).

Nutzung von Kooperationen und Veränderungen, Entwicklungsförderung, Marketing, Öffentlichkeitsarbeit und Werbung ein.⁵²⁹

Abschließend betrachtet nehmen Fähigkeiten zur Evaluation, Kommunikation, Integration, Unterrichtsgestaltung und Planung, zur Präsentation und zum Lehren bibliotheksübergreifend eine große Bedeutung ein. Im direkten Vergleich der vier Länder USA, Großbritannien, Australien und Deutschland wird das umfassende Spektrum der zusammengetragenen Aussagen deutlich (vgl. Tab. 2-2). Mit den 12 Kategorien bildet das ACRL-Dokument die umfassendste Kompetenzliste. In Großbritannien kennzeichnen sich Bibliothekare, die Schulungen durchführen, mehrheitlich durch Kompetenzen in den Bereichen Team- und Projektarbeit, Kommunikation, Integration, Lehren, Planung und Unterrichtsgestaltung aus. Die Äußerungen in der australischen Fachliteratur gehen besonders stark auf Kompetenzen aus den Bereichen Kommunikation, Lehren und Unterrichtsgestaltung, Planung, Präsentation, Integration und Evaluation ein. Im Großen und Ganzen berücksichtigen die Ausführungen in der Fachliteratur seltener Kompetenzen in den Bereichen Curriculumplanung, Administration, Führung und Werbung.

Tab. 2-2. Vergleich: Kompetenzen zur Vermittlung von Informationskompetenz in USA, Großbritannien, Australien und Deutschland

Land	USA Standards (2007)	Großbritannien Fachliteratur	Australien Fachliteratur	Deutschland Fachliteratur
Kategorien	Fachwissen	[Fachwissen]	[Fachwissen]	[Fachwissen]
der Fähig-	Curriculumplanung		Curriculumplanung	Curriculumplanung
keiten,	Unterrichtsgestaltung	Unterrichtsgestaltung	Unterrichtsgestaltung	Unterrichtsgestaltung
Fertigkeiten	und Lehren	und Lehren	und Lehren	und Lehren
und Kennt-	Präsentation	Präsentation	Präsentation	Präsentation
nisse	Evaluation	Evaluation	Evaluation	Evaluation
	Kommunikation	Kommunikation	Kommunikation	Kommunikation
	Integration	Integration	Integration	Integration
	Administration			
	Planung	Planung	Planung	Planung
	Führung			Führung
	Werbung			

Zur Vervollständigung des gewonnenen Bildes sollen auch für die USA, Großbritannien, Australien und auf internationaler Ebene im folgenden Abschnitt die Kernkompetenzen, die Anforderungsprofile für Schul- und Auskunftsbibliothekare betrachtet werden.

⁵²⁹ Vgl. (Grassian, 2005).

2.1.2.4 USA, Großbritannien, Australien: Kernkompetenzen, sparten- und tätigkeitsspezifische Anforderungsprofile

Die folgenden Ausführungen gehen zuerst auf die Berücksichtigung von Kompetenzen zur Planung und Durchführung von Schulungen in Kernkompetenzprofilen, dann in Anforderungsprofilen der Bibliotheksparten, insbesondere der Schul- und Auskunftsbibliothekare, ein.⁵³⁰

Während in Deutschland die für die Planung und Durchführung von Schulungen benötigten Kompetenzen im bibliothekspartenübergreifenden Berufsbild über drei Kategorien verteilt sind, gehen die drei **Kernkompetenzprofile** aus den englischsprachigen Ländern konkreter darauf ein.

Die *ALA Task Force on Core Competencies* fasste auf dem ersten *Congress of Education* im Jahr 1999 Kernkompetenzen zusammen, die Bibliothekare im 21. Jahrhundert besitzen sollen. Dem Entwurf zufolge entwickeln Bibliothekare nicht nur Schulungen für den Erwerb grundlegender Kenntnisse im Umgang mit Information, sondern auch effektive Marketingideen für die Vermittlung der Bedeutung von Informationskompetenz. Im Abschnitt *Facilitating learning* werden explizit lehrbezogene Kompetenzen aufgeführt. Dazu gehört, dass Bibliothekare Lernbedürfnisse bewerten, unterschiedliche Lerntheorien und Lernmethoden anwenden, Lernbedürfnisse bestimmen, bedarfsspezifische Schulungsprogramme entwickeln und effektive Präsentationstechniken besitzen.⁵³¹

Der britische Berufsverband CILIP zählt die Vermittlung von Informationskompetenz zu den Tätigkeiten und Fähigkeiten der Bibliothekare des 21. Jahrhunderts. Die zehn zukunftsweisenden, interdisziplinären Kompetenzen umfassen Teamfähigkeit, Kommunikation, Projektmanagement, Evaluation, Öffentlichkeitsarbeit, Führungskompetenz, Selbstmanagement und die eigene Informationskompetenz.⁵³² Im Jahr 2004 formulierte CILIP mit dem *Body of Professional Knowledge* (BPK) ein aktuelles Berufsbild und Anforderungsprofil für Bibliothekare. Informationskompetenz soll zwar reflektiert und in der Praxis gefördert werden, auf detaillierte Wege und Fähigkeiten wird mit Ausnahme der Fähigkeit zur angemessenen Aufbereitung der Informationsquellen nicht eingegangen.⁵³³

⁵³⁰ Über die hier vorgestellten tätigkeitsspezifischen Anforderungsprofile hinaus nehmen verschiedene sparten- und tätigkeitsspezifische Anforderungsprofile lehrbezogene Kompetenzen in unterschiedlichem Umfang auf. Siehe z. B. (Special Libraries Association, 2003); (Medical Library Association, 2002); (Todd, 2007); (Ball et al., 2003); (Music Library Association/Library School Liaison Subcommittee, 2002).

⁵³¹ Vgl. (American Library Association/Task Force on Core Competencies, 2002).

⁵³² Vgl. (Fisher et al., 2005, S. 44–46). In den Jahren zuvor wurden in der Fachliteratur unterschiedliche Kernkompetenzen zusammengetragen. Elkin nennt 1994 vier Kompetenzbereiche, zu denen Umgang mit Informationen, Trainingskompetenz für die Unterstützung bei der Nutzung der Informationsressourcen, evaluierende Fähigkeiten und die Benutzerorientierung zählen. Vgl. (Elkin, 1994, S. 21–23). Morgan zählt Selbstvertrauen und Eigeninitiative, Kenntnisse der Studiensituation, der Lehrmethoden und der Lehrzielplanung als Voraussetzungen für Tätigkeiten im Bereich der Nutzerschulungen auf. Vgl. (Morgan, 1997, S. 22–23). Pinfield zählt Fachwissen, soziale, kommunikative, lehrbezogene und technische Kompetenzen, analytische und evaluierende Fähigkeiten, Kompetenzen im Projektmanagement, Teamfähigkeit, Flexibilität, eine schnelle Auffassungsgabe und eine persönliche Vision zu den Fähigkeiten eines *Subject Librarian*. Vgl. (Pinfield, 2001, S. 33–37).

⁵³³ Vgl. (Chartered Institute of Library and Information Professionals, 2004). Der BPK zählt sechs Komponenten auf, die durch Operationen und Prozesse miteinander verbunden sind: konzeptuelle Strukturen, Wissen, Information, Benutzer, Dokumentation und Bestand/Informationsressourcen.

In den spartenübergreifenden Kernkompetenzen der ALIA aus dem Jahr 2005 tauchen lehrbezogene Kompetenzen explizit auf. Neben der Kenntnis des Informationskontexts, der Informationssuche, der Informationsinfrastruktur, -organisation und dem -zugang, den Informationsdienstleistungen und -produkten, werden Fähigkeiten zur Vermittlung von Informationskompetenz in zwei Kategorien aufgeführt: *Information literacy education* umfasst die Fähigkeiten, den Bedarf für Informationskompetenz zu erkennen und die Entwicklung von Informationskompetenz und kritischer Informationsbewertung zu fördern. Unter *Generic skills and attributes* führt das Dokument effektive Kommunikationsfähigkeiten, Projektmanagement, Teamfähigkeit, der erfolgreichen Aufbau von Partnerschaften, Selbstmanagement und die eigene Informationskompetenz auf.⁵³⁴

Insgesamt werden die Lehrfunktion der Bibliotheken und die damit verbundenen lehrbezogenen Kompetenzen der Bibliothekare in den Profilen zu den Kernkompetenzen konkret hervorgehoben. Auch den Anforderungsprofilen für **Schulbibliothekare** wurde vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt.

Die nordamerikanischen Verbände stellten das erste Mal 1998 gezielt Kompetenzen zusammen. Die Association for Teacher-Librarianship in Canada (ATLC) und die Canadian School Library Association (CSLA) formulierten in den *Competencies for teacher-librarians in the 21st century* detaillierte professionelle und persönliche Kompetenzen, die Schulbibliothekare für die Durchführungen von Schulungsveranstaltungen besitzen sollen. Zu den professionellen Kompetenzen gehören die gute Kommunikation mit dem Lehrpersonal, die aktive gemeinsame Planung und Durchführung von Schulungen, die Kenntnis der aktuellen Lehr- und Rahmenpläne und der Methoden zur Evaluation von Lernressourcen, Programmen und Dienstleistungen. Zu den persönlichen Kompetenzen zählen ein hohes Maß an Engagement, Eigeninitiative, Kommunikationsvermögen, Flexibilität und Innovationsbereitschaft, an Kontaktfreude für den Aufbau von Kooperationen, an fachübergreifendem Denken, Teamfähigkeit, Führungskompetenz und Zeitmanagement.⁵³⁵ Die AASL beschreibt 1998 Rollen und Aufgaben der Schulbibliothekare und der damit verbundenen Kompetenzen als „teacher“ und „instructional partner“. In dieser Funktion erkennen sie Lernbedürfnisse, wenden die Erkenntnisse der Lehr- und Lerntheorien an, arbeiten mit Lehrern zusammen, entwickeln Curricula, erstellen Übungsaufgaben und bewerten die Lernergebnisse.⁵³⁶

In Großbritannien können sich Schulbibliothekare an den vom *Department for Education and Skills* in Zusammenarbeit mit der *School Libraries Working Group* herausgegebenen Selbstbewertungskriterien orientieren. Bibliothekare müssen Kenntnisse zur Lerntheorie, zu unterschiedlichen Lehrmethoden, zur Arbeit mit Gruppen, zur klaren Zielsetzung, zur Gestaltung, Planung und gezielten Evaluation der Schulungen zeigen. Sie gehen flexibel auf Bedürfnisse der Schüler ein und kommunizieren Inhalte klar und strukturiert. Darüber hinaus arbeiten sie effektiv mit Lehrern zusammen, um Schulungen in das Curriculum zu integrieren.⁵³⁷

⁵³⁴ Vgl. (Australian Library and Information Association, 2007b).

⁵³⁵ Vgl. (Association for Teacher-Librarianship in Canada et al., 1998, S. 22–25).

⁵³⁶ Vgl. (American Association of School Librarians et al., 1998, S. 1–7).

⁵³⁷ Vgl. (Markless et al., 2004, S. 40, 46).

Auch in Australien wurden umfangreiche Auflistungen von Kompetenzen und Fähigkeiten für Schulbibliothekare erstellt. Diese kennen Lehrplan, Lehrmethoden und Lerntypen, planen und gestalten Kurse.⁵³⁸ Ihr Fachwissen und ihre berufliche Praxis beinhalten Kenntnisse der Lerntheorie, der Lehrmethoden und Evaluation, der Zusammenarbeit und Integration, des Curriculums, der Lernbedürfnisse der Schüler und des Marketings.⁵³⁹

Die Richtlinien der IFLA und UNESCO fordern vom Personal in Schulbibliotheken unter anderem sehr gute Fähigkeiten in den Bereichen Kommunikation und Kooperation. Hinzu kommen Kenntnisse der Lernmethoden und pädagogischen Theorien, die Fähigkeit zur Kooperation und zur aktiven Kommunikation mit Kindern und Erwachsenen. Für die Zusammenarbeit mit den Lehrern sind Fähigkeiten für die Entwicklung von Unterrichtsplänen, für das Entwickeln, Anleiten und Beurteilen des Lernverhaltens der Schüler, zur Entwicklung der Informationskompetenz und der Informationskenntnisse der Schüler, zur Vorbereitung und Durchführung von Projektarbeiten und zur Einbindung der Informationstechnologie in die Unterrichtspläne notwendig.⁵⁴⁰

Während das Anforderungsprofil für Schulbibliothekare in allen vier betrachteten Regionen existiert, wurde für Bibliothekare, die im **Auskunfts- und Informationsbereich** tätig sind, lediglich in den USA ein Anforderungsprofil erarbeitet. Die RUSA formulierte 2004 ihre *Professional competencies for reference and user services librarians*, die auf die Kategorien Zugang, Wissensbasis, Marketing/Information, Zusammenarbeit und Evaluation eingehen. Aspekte von Kompetenzen, die für die Durchführung und Planung von Schulungsveranstaltungen benötigt werden, finden sich in den Bereichen *Access*, *Knowledge base* und *Marketing*. Auskunftsbibliothekare können auf Benutzerbedürfnisse eingehen, Informationsquellen und -dienste kritisch analysieren, das Suchverhalten der Nutzer und den Einfluss der Technik einschätzen, Informationsbedürfnisse ermitteln, effektiv kommunizieren, Beziehungen mit Nutzern und Kollegen aufbauen, Informationsquellen und -dienstleistungen bewerten. Sie entwickeln Dokumente und Hilfen für die Nutzer, sie unterrichten und halten Vorträge.⁵⁴¹ Darüber hinaus sind Auskunftsbibliothekare ansprechbar, interessiert, suchen, hören gut zu und fragen nach.⁵⁴² Auf internationaler Ebene gehen lediglich die *IFLA Richtlinien für die virtuelle Auskunft* im ersten Teil auf Verantwortlichkeiten und Fähigkeiten des Administrators und im zweiten auf die tägliche Anwendung ein.⁵⁴³

Im Großen und Ganzen betrachtet, spiegeln die vereinzelt genannten Kompetenzen aus den Berufsbildern und den bibliotheksspartenbezogenen Anforderungsprofilen die 12 Kategorien des ACRL-Dokuments –

⁵³⁸ Vgl. (Australian School Library Association, 1994) und (Australian Library and Information Association et al., 2003).

⁵³⁹ Vgl. (Australian Library and Information Association et al., 2003).

⁵⁴⁰ Vgl. (International Federation of Library Associations and Institutions et al., 2006, S. 12–13).

⁵⁴¹ Vgl. (Reference and User Services Association/Task Force on Professional Competencies, 2003, S. 291–294).

⁵⁴² Vgl. (Reference and User Services Association/Management of Reference Committee, 2004).

⁵⁴³ Vgl. (International Federation of Library Associations and Institutions / Reference and Information Services Section, 2008).

Administration, Evaluation, Kommunikation, Curriculumplanung, Integration, Unterrichtsgestaltung, Führung, Planung, Präsentation, Werbung, Lehren und Fachwissen (vgl. Tab. 2-1) – wider.

Obwohl die bibliothekswissenschaftliche Fachliteratur in Deutschland, den USA, Großbritannien und Australien insgesamt viele einzelne Kompetenzen aufzählt, bezieht sie sich in ihren Überlegungen nicht ausdrücklich auf Kompetenzen der lehrenden Berufe. Deshalb betrachtet der nächste Abschnitt ausgewählte deutschsprachige Publikationen aus der Schulpädagogik, der Hochschullehre und der Erwachsenenpädagogik, die Kompetenzen und Fähigkeiten eines „guten“ Lehrenden beschreiben.

2.1.3 Aussagen in der pädagogischen Fachliteratur über Kompetenzen in der (Hochschul-) Lehre in Deutschland

In der bibliothekarischen Fachliteratur ist nur wenig zu den Kompetenzen eines guten und erfolgreichen Schulungsbibliothekars publiziert und auf Kompetenzen der Lehrenden an Hochschulen nicht ausdrücklich verwiesen worden. In der pädagogischen Fachliteratur wird der Aspekt der „guten Lehre“ ausführlich behandelt. Die Ausführungen im Rahmen dieser Arbeit beschränken sich auf gängige, aktuelle und in der Praxis bewährte Darstellungen aus dem deutschsprachigen Raum. Sie greifen Kriterien für eine gute Lehre und die dafür benötigten Kenntnisse und Fähigkeiten, Kompetenzen in der Hochschule und zur Förderung des aktivierenden Lernens auf.

Eine *gute Lehre* ist durch einen hohen Grad von Kontakten zwischen Studierenden und Dozenten, von aktiven Lernanteilen und schnellen Rückmeldungen, durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Fähigkeiten und Lernweisen und den hohen Anspruch gekennzeichnet.⁵⁴⁴ Erfolgreiche Lernbedingungen beruhen auf einem gut vorbereiteten Dozenten, auf einer guten Organisation, klaren und verständlichen Inhalten, einem als effizient empfundenen Unterricht, der Ermutigung zu Fragen und Offenheit.⁵⁴⁵ Insgesamt kennzeichnen folgende Kriterien einen guten Unterricht: Die Gliederung, Rollendefinition und Aufgabenstellung werden klar formuliert. Lehrerinterventionen und die Allgegenwärtigkeit des Lehrers wechseln sich reibungslos ab. Fachkenntnisse werden korrekt beherrscht, Leistungserwartungen formuliert und kontrolliert. Ein regelmäßiges Schüler-Feedback, eine positive Atmosphäre und die didaktische Kompetenz des Lehrenden tragen zur Unterrichtsqualität bei.⁵⁴⁶

Lehrer an Schulen besitzen ein umfassendes Wissen der unterrichteten Fächer und der dazugehörigen Fachdidaktik („Professionswissen“), eine breite didaktisch-methodische Handlungskompetenz, Einfühlungsvermögen für die Bedürfnisse der Schüler („sozial-kommunikative Kompetenz“), Teamfähigkeit und ein starkes Selbstbewusstsein („Selbstkompetenz“).⁵⁴⁷ Sie können auf ein pädagogisches Grundwissen, auf Kenntnisse aus der allgemeinen Didaktik, der Unterrichtsanalyse, -planung, -theorie und -organisation, der Psychologie des Lehrens und Lernens, dem Konfliktmanagement und der Motivationspsychologie zurückgreifen. Die Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz der Lehrer zeichnet sich durch grundlegendes pädagogisches Fach-

⁵⁴⁴ Vgl. (Winteler, 2005, S. 164–169).

⁵⁴⁵ Vgl. (Winteler, 2005, S. 22).

⁵⁴⁶ Vgl. (Jank et al., 2008, S. 127–129).

⁵⁴⁷ Vgl. (Meyer, 2007, S. 162).

wissen, didaktische und kommunikative Kompetenz, Reflexionsvermögen, Empathie, Authentizität, Wertschätzung, Kritik- und Konfliktfähigkeit, Zeit- und Selbstmanagement aus.⁵⁴⁸ Zum Kompetenzprofil des Lehrers gehören auch diagnostische, institutionelle, curriculare, methodische, personell-kulturelle, reflexive und evaluative Kompetenzen. Lehrer nehmen die Lernmöglichkeiten der Schüler wahr und gestalten Lernumgebungen und -aufgaben adressaten- und sachgerecht. Sie berücksichtigen bei der Planung ihrer Lehrvorhaben die Zielgruppe, das Niveau, das Material, die Medien und den zeitlichen Rahmen. Die Lernergebnisse werden abschließend bewertet.⁵⁴⁹

Für den Bereich der *Hochschullehre* empfiehlt der Wissenschaftsrat in seinen *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*, die Lehrkompetenzen der Hochschullehrenden professionell und systematisch zu entwickeln. Der Wissenschaftsrat befürwortet die Schulung der Hochschullehrenden in den „Methoden des Lehrens und Lernens“. Dazu gehören Fähigkeiten und Kenntnisse für die Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen und Prüfungen, Methoden zur Unterstützung studentischen Lernens und Konzepte zur Qualitätssicherung. Diese Grundkenntnisse können für die Entwicklung neuer Lehrkonzepte oder Studiengänge und für das Management von Studiengängen erweitert werden.⁵⁵⁰

Andere Publikationen gehen detaillierter auf das Anforderungsprofil für Hochschullehrende ein. Die Kompetenzen der Hochschullehrenden lassen sich unter anderem in Human- bzw. Selbstkompetenz, soziale, fachliche und fachdidaktische Kompetenz einteilen.⁵⁵¹ Hochschullehrende zeichnen sich durch eine positive Wahrnehmung und ständige Reflexion ihrer Lehraufgabe aus. Sie besitzen die Fähigkeit, ein Klima des gegenseitigen Respekts aufzubauen und Positionen und Aussagen klar und deutlich zu formulieren und zu kommunizieren. Sie können gezielt Gesamtkonzeptionen, Lehrziele und -inhalte, methodische Vorgehensweisen und Hilfsmittel auf die Lernbedürfnisse und das Wissensniveau der Studierenden ausrichten.⁵⁵² Zur sozialen Kompetenz der Hochschullehrer gehören Gesprächsbereitschaft, das Führen von Lehr-, Konflikt- und Beratungsgesprächen, Kenntnisse der Moderation und des Feedbacks.⁵⁵³ Unter didaktischen Kompetenzen werden die Umsetzung didaktischer Prinzipien, die erwachsenengerechte, situationsgerechte, praxis- und umsetzungsorientierte Lehre, die Nutzung des Wissens und der Erfahrung der Studierenden für den Lernprozess, die zielorientierte Arbeit und Lehre und die Schaffung von Freiräumen für das selbstständige Lernen gefasst. Dazu zählen:

- Planen, d. h. Curricula und Kurseinheiten konzipieren, unterschiedliche Lernsituationen planen, den Stoff exemplarisch auswählen und nach transparenten Gesichtspunkten gruppieren, Lernziele formulieren.
- Durchführen, d. h. unterschiedliche Lernsituationen gestalten und Inhalte stufengerecht vermitteln, verschiedene Lehrmethoden adäquat einsetzen, Vorlesungen attraktiv gestalten und präsentieren, ver-

⁵⁴⁸ Vgl. (Nolle, 2004, S. 44, 59).

⁵⁴⁹ Vgl. (Girmes, 2006, S. 27).

⁵⁵⁰ Vgl. (Wissenschaftsrat, 2008, S. 11, 67).

⁵⁵¹ Siehe auch (Benz, 2005, S. 151–152); (Winteler, 2005).

⁵⁵² Vgl. (Pfäffli, 2000, S. 270–272).

⁵⁵³ Vgl. (Pfäffli, 2000, S. 81). Siehe auch (Rummler, 2006, S. 8).

schiedene Medien effektiv und effizient einsetzen. Die Visualisierung komplexer Sachverhalte, die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken und die Planung und Begleitung des Lernprozesses zählen ebenfalls dazu.

- Evaluieren, d. h. Lehrveranstaltungen zusammen mit Studierenden reflektieren, sich die eigene Lehrtätigkeit spiegeln und Lernfortschritte kontrollieren.⁵⁵⁴

Stelzer-Rothe ergänzt diese Auflistung durch Kenntnisse

- zu Lernvoraussetzungen (Lernformen, Lernmotivation, Lerndimensionen),
- zur Kommunikation (verbale und nonverbale Kommunikation, Kommunikationskanäle),
- zum Konfliktmanagement (psychologische Grundlagen, Zielformulierung, Projekt-, Zeit- und Selbstmanagement, soziale und personale Kompetenzen, Visualisierung, Medieneinsatz, Präsentationen, Vorträge, Gespräche, Moderation, aktivierende Lehre),
- zur Didaktik (Voraussetzungen und Ziele der Lehrenden und Studierenden, Lehr- und Studienbedingungen, Lehr-Lern-Episoden, Lehr-Lern-Ziele, Inhalte, Sozialformen, Methoden, Medien),
- zu Prüfungen und zur Evaluation.⁵⁵⁵

Das Anforderungsprofil des Hochschullehrers umfasst somit maßgeblich pädagogisch-didaktische und kommunikative, seltener organisatorische Kompetenzen. Lehrende benötigen organisatorisches Geschick, Kritikfähigkeit, Kommunikationsvermögen, Kenntnisse zur Lehr- und Lernzielformulierung, zum Medieneinsatz und zu den Unterrichtsmethoden.

Benz packt die Aktivitäten des Dozenten in den linearen Ablauf einer Lehrveranstaltung und ordnet ihnen bewertbare Kompetenzmerkmale zu (vgl. Abb. 2-3): Vor der Veranstaltung benötigt der Lehrende organisatorisches Geschick. Er muss den Inhalt strukturieren und formulieren. Während der Veranstaltung ist die Ausstrahlung, das Sprach- und Kommunikationsverhalten, die abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung und die verständliche und strukturierte Vermittlung relevant. Nach der Veranstaltung ist der Umgang mit Kritik und die eigene ethische Grundeinstellung von Bedeutung.

Unter besonderer Berücksichtigung des aktivierenden Lernens sollten Lehrende Siebert zufolge Fähigkeiten und Kenntnisse in vier Bereichen besitzen:

- Zu den personalen Kompetenzen gehören Charaktereigenschaften wie Humor, Freundlichkeit, Geduld, Begeisterungsfähigkeit, Lernbereitschaft und Offenheit.
- Die soziale Kompetenz zeigt sich in der Unterstützung der Teilnehmer. Lehrende geben Feedback, regen zum Nachdenken und zur Zusammenarbeit in der Gruppe an.
- Die fachdidaktische Kompetenz beinhaltet, Theorie und Praxis zu verbinden, die fachliche Komplexität zu reduzieren, Lerninhalte zu strukturieren und zu begründen.

⁵⁵⁴ Vgl. (Pfäffli, 2000, S. 79–80).

⁵⁵⁵ Vgl. (Stelzer-Rothe, 2005b).

Aktivitäten des Dozenten	Qualitätsmerkmale des Lehr-/Lernprozesses	Beurteilbare Kompetenzmerkmale
1. Grob-Konzept der Lehrveranstaltung		
2. Anforderungen an den Vorlesungsplan: Zeit, Raum, Gruppenbildung		
3. Fein-Konzept der Lehrveranstaltung	Vorlauffrist Homogenität Berücksichtigung von Wünschen der Studierenden	Organisatorisches Geschick Dynamik Umgang mit Kritik
4. Erstellung von Lehrunterlagen	Optischer Eindruck Strukturierung, Inhalt Hinweise auf Ergänzungen / Alternativen	Strukturierung des Lehr-/Lernprozesses Sprachverhalten Umgang mit Kritik
5. Start der Veranstaltung	Verständliche Sprechweise Lernzieldefinition Struktur der Veranstaltung Medieneinsatz Theoretische Fundierung der Inhalte Vertiefung durch Beispiele Abwechselnde Unterrichtsgestaltung Eingehen auf Fragen, Wünsche der Studierenden	Ausstrahlung Sprachverhalten Dynamik Kommunikationsverhalten Anwendungswissen Organisatorisches Geschick Theoretisches Wissen Strukturierung des Lehr-/Lernprozesses
6. Lehrvortrag, Lehrgespräch		
7. Organisation, Coaching, Interpretation		
8. Zusammenfassung		Vielfalt der Unterrichtsmethoden Organisatorisches Geschick Kommunikationsverhalten
9. Abschlussevaluation	Herausfordern von Kritik Berücksichtigung berechtigter Kritik	Umgang mit Kritik
10. Konzeption der Prüfung	Fairness	Ethische Grundeinstellung
11. Bewertung	Zeitdauer zur Leistungsnachweiserstellung Gerechtigkeit der Zensuren	Dynamik Ethische Grundeinstellung
12. Überarbeitung des Lehrkonzepts, der Lehrunterlagen		

Quelle: modifiziert nach (Benz, 2005, S. 155, Abb. 5-6).

Abb. 2-3. Blueprint der Dienstleistung „Lehrauftrag“ (Ausschnitt)

- Zur methodischen Kompetenz zählt Siebert die Kenntnis von Lehr- und Lernmethoden und von Lern-techniken. Des weiteren gehören die Fähigkeiten dazu, Ansichten zu verbinden, Beispiele anschaulich darzustellen, Teilnehmer zu aktivieren und zu motivieren und deren Reflexion und Selbstevaluation anzuregen und zu unterstützen.⁵⁵⁶

Die Prinzipien der Lehre bilden die Anschlussfähigkeit, die Dramaturgie, die Erlebnisqualität (Persönlichkeit, Engagement, Zuwendung), die Gruppendynamik, die Kompetenz-, Situations- und Teilnehmerorientierung, die Perspektivenverschränkung (Theorie, Praxis, persönlicher Hintergrund), die Selbststeuerung und die Vernetzung.⁵⁵⁷

Die detaillierte Betrachtung der vorgestellten Profile zeigt, dass die Begriffe Lehr- und Lernziele, Curriculum, Didaktik, Methodik, Lerntheorien, Evaluation, Gesprächsführung und Moderation häufig auftreten. Deren Verständnis wird im Folgenden kurz erläutert.

- Die Formulierung eines *Lernziels* dient der Verständigung über das Ergebnis des Lehr-Lern-Prozesses. Dieses kann unterschiedlich intensiv und umfangreich sein und Kenntnisse, Verständnis, Anwendung, Analyse, Synthese oder Beurteilung umfassen. Lernziele dienen der Motivierung, der Informationsverarbeitung, dem gegenseitigen Verständnis, dem Speichern, dem Erinnern, der Sicherstellung des Wissenstransfers, der Regulierung und der Anleitung.⁵⁵⁸ Sie können in fachliche (z. B. Kenntnisse, Fähigkeiten, Reflexion/Bewertung, Transferfähigkeiten) und überfachliche (z. B. wissenschaftliches Arbeiten, Sozialkompetenz, selbstständiges Arbeiten, kommunikative Kompetenz, Schlüsselqualifikation) Lernziele unterschieden werden.⁵⁵⁹
- Das *Curriculum* beschreibt einen planvollen Ablauf eines Lehr-Lern-Prozesses. Es orientiert sich an Lehrzielen, bezieht Rahmenbedingungen des Lernens und die Form der Realisierung mit ein.⁵⁶⁰ Die Curriculumplanung geht explizit auf die Realisierung und Implementierung der Curricula ein.
- *Didaktik* ist eine Unterdisziplin der Pädagogik. Sie ist die „Wissenschaft vom Lehren und Lernen, [die] Theorie oder Wissenschaft vom Unterricht, [die] Theorie der Bildungsinhalte, [...] der Steuerung von Lernprozessen, [der] Anwendung psychologischer Lehr- und Lerntheorien.“⁵⁶¹ Die Hauptaufgabe bildet die Planung, Durchführung und Auswertung von Lehrveranstaltungen. Sie bezieht sich auf Inhalte, Ziele, Methoden, Organisationsformen und Medien und berücksichtigt die eigenen Voraussetzungen und Ziele des Lehrenden, die Voraussetzungen und Ziele der Studierenden sowie curriculare, institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen.⁵⁶² Nach Jank und Meyer befasst sich Didaktik mit der Frage, „wer was wann mit wem wo wie womit warum und wozu lernen soll.“⁵⁶³

⁵⁵⁶ Vgl. (Siebert, 2008, S. 15).

⁵⁵⁷ Vgl. (Siebert, 2008, S. 101–111).

⁵⁵⁸ Vgl. (Flender, 2005, S. 185–187).

⁵⁵⁹ Vgl. (Macke et al., 2008, S. 94–96).

⁵⁶⁰ Vgl. (Anon., 2007a, S. 137–138).

⁵⁶¹ (Flender, 2005, S. 172).

⁵⁶² Vgl. (Flender, 2005, S. 173).

⁵⁶³ (Jank et al., 2008, S. 160). Es werden u. a. die lerntheoretische, bildungstheoretische und konstruktivistische Didaktik unterschieden. Vgl. (Flender, 2005, S. 172).

- Die Didaktik beschäftigt sich mit dem Was und dem Warum etwas gelernt werden sollte („Sinnhaftigkeit“), die *Methodik* mit dem Wie und Womit („Instrumentarium“).⁵⁶⁴ Die Wahl der Methode hängt von den Inhalten und Lernzielen ab. Bei aktivierenden Lehrmethoden initiieren die Lehrenden die Prozesse, bleiben in der Lernsituation selbst im Hintergrund und stehen als Lernberater/-in zur Verfügung.⁵⁶⁵ Plan- spiele, Rollenspiele, Fallstudien, Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit, Experimentier- und Projektgruppen stellen einzelne Methoden dar.
- *Lerntheorien* sind Modelle und Hypothesen über Bedingungen, Prozesse und Ergebnisse des Lernens. Sie beschäftigen sich mit einem Ausschnitt des Lernablaufes. In Abhängigkeit von der Lerntheorie wird das Wissen und die richtige Antwort „abgelagert“ (Behaviorismus), das Wissen verarbeitet und die „richtige Methode zur Antwortfindung“ erarbeitet (Kognitivismus) oder zur Bewältigung komplexer Situationen verwendet (Konstruktivismus). Der Lehrer ist entweder „Autorität“, „Tutor“ oder „Coach/Trainer“. ⁵⁶⁶ Über unterschiedliche Lernstrategien wird der Wissenserwerb gesteuert. Lerntechniken können z. B. aktives Zuhören, Argumentationstraining oder Brainstorming sein.⁵⁶⁷
- Die *Evaluation* bewertet den Erfolg und die Wirkung von Lehr- und Lernprozessen. Der individuelle Lernfortschritt, die Lernergebnisse der gesamten Gruppe, die Lehre und Seminarleitung, die Veranstaltungsorganisation, das didaktisch-methodische Konzept, die Institution oder das gesamte System können evaluiert werden.⁵⁶⁸ Im Rahmen der Bewertung von Lehrveranstaltungen kann sich die Evaluation anhand transparenter Kriterien auf die Planungsphase, die Durchführung oder die Ergebnisse beziehen.
- Die *Gesprächsführung* dient der planvollen und zielgerichteten Gestaltung von Gesprächen. Sie schließt die Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung und Verarbeitung der Schlussfolgerungen aus dem Gespräch ein.⁵⁶⁹
- Die *Moderation* „ist – neben Unterricht und Beratung – die wichtigste pädagogische Tätigkeit.“⁵⁷⁰ Moderatoren nehmen Gesprächsbeiträge entgegen, visualisieren, strukturieren und analysieren diese und stellen Diskussionsergebnisse zusammen. Sie lenken Lernprozesse der Gruppe durch die gezielte Ansprache von Kenntnissen und Erfahrungen.⁵⁷¹
- Als *Präsentation* wird die „gezielt vorbereitete Darstellung von Inhalten gegenüber einem Publikum“ bezeichnet.⁵⁷²

Zusammenfassend zeigt die Betrachtung, dass sich die in der pädagogischen Fachliteratur aufgeführten didaktischen, methodischen und kommunikativen Kompetenzen und Fähigkeiten in einer gekürzten Form in der bibliothekswissenschaftlichen Literatur widerspiegeln. In den pädagogischen Publikationen werden

⁵⁶⁴ Vgl. (Macke et al., 2008, S. 207).

⁵⁶⁵ Vgl. (Brinker et al., 2005, S. 230).

⁵⁶⁶ Vgl. (Stelzer-Rothe, 2005a, S. 55).

⁵⁶⁷ Vgl. (Siebert, 2008, S. 81–90).

⁵⁶⁸ Vgl. (Siebert, 2008, S. 90).

⁵⁶⁹ Vgl. (Anon., 2007c, S. 291).

⁵⁷⁰ (Siebert, 2008, S. 48).

⁵⁷¹ Vgl. (Siebert, 2008, S. 49).

⁵⁷² (Anon., 2007e, S. 572).

stärker Charaktereigenschaften und bestimmte Persönlichkeitsmerkmale mit einer Lehrtätigkeit assoziiert. Gute Lehre ist dabei nicht nur von den Kompetenzen der Lehrenden, sondern auch von den Rahmenbedingungen abhängig. Für das Anforderungsprofil für Bibliothekare in Deutschland ist die starke Betonung der Zielorientierung und des Kommunikationsaspekts von Bedeutung. Die in Kap. 2.1.2.2 erarbeitete Zusammenstellung kann über die methodischen und fachdidaktischen Kenntnisse hinaus mit den Fähigkeiten zur Schaffung von Freiräumen zum selbstständigen Arbeiten und zur Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit, mit den Eigenschaften der Kritikfähigkeit, Lernbereitschaft und Offenheit ergänzt werden.

2.1.4 Zusammenfassung: Anforderungsprofil für Bibliothekare deutscher Hochschulbibliotheken für die Vermittlung von Informationskompetenz

Die Schulungen stellen Bibliothekare vor besondere Herausforderungen: Oft als separate Veranstaltung außerhalb des regulären Stundenplans und häufig einmalig angeboten, können sie keine enge Beziehung zu den Studierenden aufbauen. Gleichzeitig sollen sie möglichst viel Informationen und Wissen in dieser kurzen Zeit vermitteln. Vor diesem Hintergrund sind Fähigkeiten und Kompetenzen gefragt, die eine strukturierte, effiziente und erfolgreiche Vermittlung von Informationskompetenz auf lange Sicht und über einen langen Zeitraum ermöglichen und unterstützen. Fachkompetenz und ein hoher eigener Beherrschungsgrad der Informationskompetenz werden dabei grundsätzlich vorausgesetzt.

Auf Grundlage der aufgeführten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse aus der deutschsprachigen bibliothekarischen und pädagogischen Fachliteratur und ihrer Strukturierung und Ergänzung anhand der amerikanischen *Standards for proficiencies for instruction librarians and coordinators* entsteht ein umfassendes Anforderungsprofil für Bibliothekare in Deutschland, die sich mit der Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken befassen (vgl. Tab. 2-3). Das Anforderungsprofil besteht aus drei großen Bereichen: der Pädagogik, der Kommunikation und der Organisation. Die in der Tabelle aufgelisteten Kompetenzen und Fähigkeiten verstehen sich als Auswahl, versuchen jedoch die für die Vermittlung von Informationskompetenz benötigten Kompetenzen und Fähigkeiten möglichst vollständig wiederzugeben.

Im Mittelpunkt stehen *pädagogische Fähigkeiten* zur Unterrichts- und Curriculumgestaltung, zur Präsentation und Evaluation. Bibliothekare müssen die Fähigkeit besitzen, ein curriculares Schulungskonzept zu entwickeln und geeignete Kurse im Studienplan für die Integration von Schulungen zu finden. Sie formulieren Lehr- und Lernziele, analysieren den Stoff, reduzieren die Inhalte, vermitteln diese strukturiert und systematisch. Sie orientieren sich am Niveau und an den Lernbedürfnissen der Zielgruppe, setzen entsprechende Lehrmethoden ein, integrieren lehr- und lernunterstützende Technologien, erstellen und integrieren Übungsaufgaben und aktivierende Methoden. Während der Präsentation nutzen sie didaktisch aufbereitete Schulungsmaterialien, achten auf den effektiven Einsatz der verfügbaren Medien und gestalten den Kurs durch den Einsatz geeigneter Präsentationstechniken interessant und ansprechend. Im Anschluss an die Schulungsveranstaltung nutzen Bibliothekare passende Evaluationsmethoden zur Bewertung der Lernergebnisse der Studierenden und der Gestaltung der Schulung.

Kommunikative Fähigkeiten besitzen ebenfalls eine große Bedeutung. Sie umfassen rhetorische Fähigkeiten und ein gutes Ausdrucksvermögen. Komplexe Sachverhalte werden klar und strukturiert dargestellt, Methoden der verbalen und nonverbalen Kommunikation sicher beherrscht. Bibliothekare besitzen Verhandlungsgeschick, Erfahrung in der Gesprächsführung und der Moderation von Gruppen und Teams. Sie arbeiten mit Dozenten zusammen und sind teamorientiert.

Organisatorische Kompetenzen aus den Bereichen Administration, Planung, Führung und Werbung werden in vielen aktuellen Kompetenzbeschreibungen vernachlässigt. Jedoch sind auch Fähigkeiten und Kenntnisse zur strategischen Planung und zur Koordination und Dokumentation der Schulungsaktivitäten für ein erfolgreiches Schulungskonzept von Bedeutung. Fähigkeiten im Projekt-, Zeit- und Selbstmanagement bilden die Grundlage für ein strukturiertes Schulungsprogramm. Vorausdenken, Initiativbereitschaft, Entscheidungsfreude, Kooperationsfähigkeit und Ausdauer sind wichtige persönliche Eigenschaften eines Schulungsbibliothekars. Kenntnisse in der Öffentlichkeitsarbeit, dem Marketing und der Lobbyarbeit sind ebenso von grundlegender Bedeutung für den Erfolg der Schulungsangebote.

Tab. 2-3. Anforderungsprofil für die Vermittlung von Informationskompetenz

Kategorien	Fähigkeit / Kenntnis ...	
Fachwissen		
Fachwissen	... der Aktualisierung und Integration des Fachwissens und Fachvokabulars	b.
Kompetenzbereich: Pädagogik		
Curriculum	... der Ermittlung geeigneter Kurse für die Integration von Schulungen	b.
	... der Entwicklung eines curricularen Schulungskonzepts	a.
Unterrichtsgestaltung und Lehren	... der Erwachsenenpädagogik, des Lernens, der Lern- und Motivationspsychologie	a.
	... zur Formulierung und Planung von Lehr- und Lernzielen	a.
	... der Inhaltsanalyse und didaktischen Reduktion	a.
	... zur Strukturierung und systematischen Vermittlung der Inhalte, zur Planung des Unterrichtsverlaufs	a.
	... der Lernbedürfnisse	a.
	... zum niveau- und zielgruppenorientiertem Einsatz der Lehrmethode	a.
	... zur Integration lehr- und lernunterstützender Technologien	b.
	... zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln	b.
	... zur Integration praktischer Übungen, aktivierender Methoden und Methodenbausteine	a.
	... zur Schaffung von Freiräumen zum selbstständigen Arbeiten	c.
Präsentation	... der Erstellung didaktisch aufbereiteter Schulungsmaterialien	a.
	... des effektiven Einsatzes der verfügbaren Medien	a.
	... der Möglichkeiten und Grenzen multimedialer Lernsysteme	a.
	... der Präsentationstechniken	a.
Evaluation	... zur Evaluation der Lernergebnisse der Studierenden	b.
	... zur Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit	c.
	... zur Evaluation der eigenen Lehrtätigkeit und zum Feedback	b.
	... zur Kritikbereitschaft, Lernbereitschaft, Offenheit	c.
	... zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Schulungen	a.

Kategorien	Fähigkeit / Kenntnis ...	
Kompetenzbereich: Kommunikation		
Kommunikation	... zur Rhetorik und zum Ausdrucksvermögen	a.
	... zur Ansprache unterschiedlicher Lerntypen	b.
	... des Einfühlungsvermögens	a.
	... der klaren und strukturierten Darstellung komplexer Sachverhalte	b.
	... des Verhandlungsgeschicks, des Reaktionsvermögens, der Gesprächsführung	a.
	... der verbalen und nonverbalen Kommunikation	a.
	... der Moderation von Gruppen und Teams	a.
	... zum Erfahrungsaustausch	a.
Integration	... zur Zusammenarbeit mit Dozenten	b.
	... zur Teamfähigkeit	a.
Kompetenzbereich: Organisation		
Administration	... der Koordination und Dokumentation der Schulungsaktivitäten, der strategischen Planung	b.
Planung	... der Planung von Kurz- und Langzeitzielen	b.
	... des Projektmanagements, des Planungsmanagements, des Zeitmanagements, des Selbstmanagements	a.
Führung	... der Erschließung neuer Schulungsmöglichkeiten	b.
	... der Leitung der Aktivitäten zur Vermittlung von Informationskompetenz auf dem Campus	b.
	... der Kooperationsfähigkeit, Integration	a.
	... des Vorausdenkens, der Initiativbereitschaft, der Entscheidungsfreude, der Ausdauer	a.
Werbung	... in der Öffentlichkeitsarbeit und zum Marketing der Schulungsangebote	b.
	... zur Vorstellung der Schulungsaktivitäten auf Konferenzen und Tagungen	b.
	... der Lobbyarbeit	b.

Legende: a. – aus der Tabelle der Kompetenzen, die in der deutschsprachigen bibliothekswissenschaftlichen Literatur aufgeführt werden; b. – Kompetenzen aus den nordamerikanischen Standards for proficiencies for instruction librarians and coordinators, die über die Liste der Kompetenzen aus der deutschsprachigen Literatur hinausgeht; c. – Kompetenzen, die in der deutschsprachigen pädagogischen Fachliteratur besonders betont werden.

Angesichts des Umfangs der Fähigkeiten, die im Rahmen der Vermittlung von Informationskompetenz von den Bibliothekaren benötigt werden, stellt sich die Frage, ob und wie gut diese Kenntnisse beherrscht werden sollen. Einige Autoren weisen explizit darauf hin, dass die Bemühungen zur Vertiefung oder Erweiterung der Kompetenzen nicht auf die Verwandlung des Bibliothekars in einen Lehrer abziele. Stattdessen würde ein stärkeres Bewusstsein und ein besseres Verständnis zum Lehren und Lernen angestrebt.⁵⁷³ Homann merkt dazu an: „Mit den hier aufgeführten Kenntnissen und Fähigkeiten wird das bibliothekarische Schulungspersonal nicht zu einem Konkurrenten, sondern zu einem Partner für die Entwicklung und Durchführung informationsdidaktisch orientierter Schulungsveranstaltungen.“⁵⁷⁴

⁵⁷³ Vgl. (Markless, 2002, S. 3).

⁵⁷⁴ (Homann, 1999b, S. 68–69).

In den betrachteten Kompetenzprofilen und -beschreibungen werden jedoch die aufgelisteten Fähigkeiten – abgesehen von der Unterscheidung zwischen den Mitarbeitern und dem Koordinator des Schulungsprogramms – nicht priorisiert. An dieser Stelle bleibt die Frage unbeantwortet, wie die Kompetenzen von den Schulungsbibliothekaren selbst gewichtet werden, welche Fähigkeiten sie als unbedingt notwendig für die Durchführung von Schulungsveranstaltung wahrnehmen, welche untrennbar miteinander verbunden sind und welche die Planung und Durchführung nur am Rande tangieren. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll die durchgeführte Befragung die Alltagswahrnehmung untersuchen. Zunächst setzt jedoch das nächste Kapitel die Literaturlarbeit fort und untersucht die bestehenden Ausbildungsmöglichkeiten zu den im Anforderungsprofil genannten Fähigkeiten und Kompetenzen.

2.2 Ausbildung von Bibliothekaren für die Vermittlung von Informationskompetenz

Der folgende Abschnitt befasst sich mit der bibliothekarischen Ausbildung von Bibliothekaren in Deutschland, den USA, Großbritannien und Australien. Das Kapitel beginnt mit einem allgemeinen Überblick über die bibliothekarische Ausbildungslandschaft in Deutschland. Es beschreibt die Ausbildung für den gehobenen und höheren Dienst an wissenschaftlichen Bibliotheken (Studium, Fachreferendariat). Curricula und Modulhandbücher der bibliothekarischen Studiengänge werden hinsichtlich ihrer Kurse und Seminare zum Erwerb der im Anforderungsprofil zusammenstellten Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Vermittlung von Informationskompetenz untersucht. Anschließend gehen die Ausführungen auf die Strukturen der bibliothekarischen Ausbildung und den Einfluss der Berufsverbände in den USA, Großbritannien und Australien ein. Auch hier wird auf Grundlage der Auswertung von Veröffentlichungen das Lehrangebot für den Erwerb von Kompetenzen für die Planung und Durchführung von Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz betrachtet. Abschließend werden der Status quo der Ausbildungssituation zusammengefasst und auf offene Fragestellungen hingewiesen.

2.2.1 Die bibliothekarische Ausbildung in Deutschland

In Deutschland unterlagen die bibliothekarische Ausbildung und ihre Inhalte insbesondere in den letzten Jahren weitgehenden Veränderungen, die auf der Überführung und Neukonzipierung der Diplom-, Magister- und Masterstudiengänge in Bologna-konforme Bachelor- und Masterstudiengänge beruhten. Zuerst werden die Ausbildung für den gehobenen und höheren Dienst, die Auswirkungen des Bologna-Prozesses und die Stellungnahmen der Berufsverbände vorgestellt. Hier schließt sich die Auflistung bibliothekarischer Bachelor- und Masterstudiengänge und die Analyse ihrer Inhalte in Bezug auf Lehrveranstaltungen zum Erwerb von Kompetenzen für die Informationskompetenzvermittlung an.

2.2.1.1 Vom Diplom und Referendariat zum Bachelor und Master

Die Ausbildung für Bibliotheksfachleute gliedert sich in Deutschland vertikal in drei Ebenen, die sich an den Einstiegsvoraussetzungen und Laufbahnmöglichkeiten des öffentlichen Diensts orientieren (vgl. Tab. 2-4).⁵⁷⁵

Tab. 2-4. Ausbildungsstruktur im deutschen Bibliothekswesen

Ebene	Art der Ausbildung und der Abschlüsse	Laufbahn
Ebene 1	Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste	Mittlerer Dienst
Ebene 2	Bachelor-Studium Diplom-Studium (bis 2010) Verwaltungsinterne Ausbildung für den öffentlichen Dienst (Beispiel Bayern) Fachwirt für Informationsdienste (geplant)	Gehobener Dienst
Ebene 3	Master-Studium Magister-Studium (bis 2010) Verwaltungsinterne Ausbildung für den wissenschaftlichen Dienst (Beispiel Bayern)	Höherer Dienst

Die Vielgestaltigkeit der Ausbildungsgänge in Deutschland ist unter anderem auf die im Beamtenrecht festgelegte Unterscheidung nach Laufbahnen, auf die Spartenentrennung in wissenschaftliches und öffentliches Bibliothekswesen, auf die Kulturhoheit der Länder, auf die unterschiedlichen Ausbildungsordnungen und die unkoordinierten Ausbildungsreformen zurückzuführen.⁵⁷⁶ Da sich das Schulungspersonal in den Hochschulbibliotheken hauptsächlich aus Mitgliedern des gehobenen und höheren Diensts zusammensetzt, soll im Folgenden ausschließlich auf die Ausbildung für diese beiden Ebenen eingegangen werden.⁵⁷⁷

Seit den 1970er Jahren ist das grundständige bibliothekarische Studium für den **gehobenen** Dienst auf der Fachhochschulebene angesiedelt.⁵⁷⁸ Der *Bibliotheksplan '73* forderte die vollständige Umwandlung in eine externe, spartenübergreifende Ausbildung, die Vereinheitlichung der Zulassungsvoraussetzung, der Ausbildungsdauer, der Prüfungsinhalte und der Prüfungsnormen innerhalb der Laufbahnen.⁵⁷⁹ Die Änderung der politischen Rahmenbedingungen durch die Europäische Gemeinschaft und die Kultusministerkonferenz (KMK) führten dazu, dass die beamtenrechtliche Ausbildung für den gehobenen Dienst größtenteils aufgegeben, die theoretische Ausbildung verlängert, die einseitige Ausrichtung auf Allgemeinbibliotheken überwun-

⁵⁷⁵ Vgl. (Ratzek, 2006, S. 318); (Behm-Steidel, 2001, S. 269). Zur Geschichte der bibliothekarischen Ausbildung siehe (von Busse et al., 1999).

⁵⁷⁶ Vgl. (Deutsche Bibliothekskonferenz, 1973); (von Busse et al., 1999, S. 405–406).

⁵⁷⁷ Vgl. hierzu (Franke et al., 2008, S. 525, Abb. 6).

⁵⁷⁸ Vgl. (Gödert et al., 1989, S. 1027). Die Bibliotheksschulen für das Öffentliche Bibliothekswesen erhielten im Jahr 1971 den Fachhochschulstatus. Die verwaltungsinterne Ausbildung von Diplom-Bibliothekaren an Wissenschaftlichen Bibliotheken wurde Ende der 1970er Jahre infolge veränderter Bundesgesetzgebung formal in Studiengänge an Fachhochschulen überführt. Aufgrund der Kultur- und Bildungshoheit der Länder gibt es noch bis heute unterschiedliche Entwicklungen bei der Entbeamtung der Ausbildung. Vgl. (von Busse et al., 1999, S. 402–407).

⁵⁷⁹ Vgl. (Deutsche Bibliothekskonferenz, 1973, S. 155, 162).

den und die Spezialisierung über Wahlpflichtmöglichkeiten abgedeckt wurde.⁵⁸⁰ Die *Arbeitsgruppe Bibliotheken* der KMK beschloss 1997 gemeinsame Standards für die Ausbildung des gehobenen Diensts an wissenschaftlichen Bibliotheken. Die Standards gaben vor, den gehobenen Dienst für wissenschaftliche Bibliotheken als Fachhochschulstudiengang an einer Hochschule in einem sechs- bis achtsemestrigen Studium mit einer mindestens sechsmonatigen Praxisphase auszubilden. Im theoretischen Teil der Ausbildung sollten unterschiedliche Inhalte, unter anderem Informationsvermittlung, Bibliotheksbenutzung, EDV und Kommunikationstechniken, Organisation der Wissenschaften, des Bildungswesens und der Kultur in Pflichtveranstaltungen vermittelt werden. Ziel der Ausbildung war die Vorbereitung auf einen breiten Aufgabenbereich durch die Einbeziehung aktueller und zukünftiger Entwicklungen und neuer Organisations- und Arbeitsmethoden.⁵⁸¹

Im Laufe der Zeit haben sich durch strukturelle Veränderungen und diverse inhaltliche Schwerpunktsetzungen eine Vielzahl von Studienangeboten herausgebildet. Anfang der 1990er Jahre fanden verstärkt Bestrebungen statt, die Studieninhalte und Lehrformen zu reformieren, um neue Lehrinhalte aufzunehmen, fachliche, organisatorische und soziale Schlüsselkompetenzen im Informationsbereich zu vermitteln und den Einsatz von Bibliothekaren in einem erweiterten Arbeitsumfeld zu ermöglichen.⁵⁸² Gemeinsam war allen Studiengängen das integrierte Grundstudium, die verstärkte Implementierung von Projektarbeit und die Durchführung von Praktika. Kooperationen zwischen verschiedenen Ausbildungseinrichtungen, gegenseitige Anerkennungen von Studienleistungen, Profilbildungen der einzelnen Fachbereiche an den Fachhochschulen und Interdisziplinarität fanden jedoch nicht statt.⁵⁸³ Die Ausbildung wurde nicht innovativ weiterentwickelt, in der Literatur diskutierte Ausbildungsprobleme nicht aufgenommen und Überlegungen zur Modernisierung des Bibliothekswesens in den Gremien kaum beachtet.⁵⁸⁴ Ein Richtungswechsel begann erst in den 1992 neu eingerichteten Studiengängen in Potsdam und Leipzig. Er setzte sich mit der Umstellung der Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses fort, so dass an die Stelle der strengen Spartenausbildung eine breite Grundausbildung mit unterschiedlichen Spezialisierungsmöglichkeiten getreten ist.⁵⁸⁵

Die Ausbildung für den **höheren** Dienst findet 2007 hauptsächlich in Form der Referendarausbildung statt, bei der im Anschluss an ein universitäres Fachstudium eine zweijährige Bibliotheksausbildung erfolgt. Diese besteht zur einen Hälfte aus der Praxiserfahrung an einer Ausbildungsinstitution, zur anderen aus der Theorieausbildung an einer Hochschule. Das Ziel der Ausbildung ist „ein Bibliothekar mit einem hohen Maß an Systemkenntnissen, Verwaltungswissen, Organisationsfähigkeit, DV-Kenntnissen und kommunikativer

⁵⁸⁰ Vgl. (Mauch, 1991, S. 427–428, 434). Die Änderungen umfassten, dass die Mindeststudiendauer auf drei Jahre und die Regelstudienzeit an Fachhochschulen auf acht Semester festgelegt wurden.

⁵⁸¹ Hier werden der beamtenrechtliche Vorbereitungsdienst, das Studium an einer externen Fachhochschule ohne Vorbereitungsdienst und an einer externen Fachhochschule für eine Laufbahn besonderer Fachrichtung als Ausbildungsmodelle anerkannt. Vgl. (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1997).

⁵⁸² Vgl. (Chmielus, 1996, S. 1879–1880); (Paul, 1999, S. 70).

⁵⁸³ Vgl. (Chmielus, 1996, S. 1885–1886).

⁵⁸⁴ Vgl. (Marloth, 1995, S. 4–5). Für weitere kritische Betrachtungen der Entwicklungen in den 1990er Jahren siehe (Plassmann, 2004, S. 361).

⁵⁸⁵ Vgl. (von Busse et al., 1999, S. 408).

Kompetenz.“⁵⁸⁶ In den 1990er Jahren traten auch hier Änderungen ein. Neben dem beamtenrechtlichen Vorbereitungsdienst wurde ein externes postgraduales Studium an einer Universität (Berlin) und ein dreisemestriger Zusatzstudiengang (Köln) angeboten. Die VDB Kommission für Ausbildungsfragen nahm dazu 1999 im *Positionspapier zu einer verwaltungsexternen Ausbildung Wissenschaftlicher Bibliothekare* in Form von fünf Thesen Stellung. Sie sagen aus, dass die Grundqualifikation für den Wissenschaftlichen Bibliothekar ein Langzeitstudium an einer wissenschaftlichen Hochschule (Universitätsstudium) sei. Weiterhin müsse sich die bibliothekarische Zusatzqualifikation an den Inhalten der verwaltungsinternen Ausbildung, die den sich wandelnden Anforderungen anzupassen seien, angemessen orientieren. Der Erwerb der bibliothekarischen Qualifikation in Form eines postgradualen Studiums sei ebenso denkbar wie in Form eines zusätzlichen Haupt- oder Nebenfachs.⁵⁸⁷ Darüber hinaus verabschiedete die KMK im Jahr 2003 ein von der Arbeitsgruppe Bibliotheken erarbeitetes *Positionspapier zur Ausbildung des höheren Bibliotheksdienstes*. Darin wurden unter dem Gesichtspunkt des Wettbewerbs um Ausbildungskonzepte sowohl verwaltungsinterne als auch verwaltungsexterne Ausbildungsgänge unterstützt. Nach drei Ausbildungszyklen sollte eine Evaluierung erfolgen.⁵⁸⁸ Die Ausbildungskommission des VDB empfiehlt den Erwerb von Fähigkeiten und Kenntnissen in ausgewählten Kompetenzbereichen. Ein Konsens zur Gewichtung der einzelnen Bereiche existiert nicht.⁵⁸⁹

Vom VDB werden derzeit das abgeschlossene Universitätsstudium, die darauf aufsetzende, eng mit der Praxis verbundene bibliothekarische Ausbildung und die berufsbegleitende lebenslange Fortbildung für eine erfolgreiche Laufbahn als Wissenschaftlicher Bibliothekar vorausgesetzt.⁵⁹⁰ Im Juli 2007 gibt es eine Anzahl von Ausbildungsangeboten für den höheren Dienst an wissenschaftlichen Bibliotheken. Dazu gehören das verwaltungsinterne Referendariat (Bund, Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein), das Volontariat (Thüringen), die postgradualen Masterstudiengänge (Berlin, Köln), die grundständigen Masterstudiengänge (Berlin), die konsekutiven Masterstudiengänge (Berlin, Darmstadt, Hamburg, Stuttgart, Leipzig, Potsdam), nicht-konsekutive Masterstudiengänge (Berlin – Fernstudium) und Weiterbildungsstudiengänge (Hannover).⁵⁹¹

Die Entwicklungstendenzen, Reformbestrebungen und innovativen Entwicklungen in der bibliothekarischen Ausbildung des gehobenen und höheren Diensts wurden in den späten 1990er Jahren durch den **Bologna**-Prozess verstärkt. Das bedeutete unter anderem die Schaffung einer zweistufigen Studienstruktur (Bachelor und Master), eine inhaltliche Überprüfung und gegebenenfalls Neuausrichtung der Studieninhalte und

⁵⁸⁶ (Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände, 1994, S. 156).

⁵⁸⁷ Vgl. (Verein Deutscher Bibliothekare/Kommission für Ausbildungsfragen, 1999).

⁵⁸⁸ Vgl. (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland/Arbeitsgruppe Bibliotheken, 2004, S. 183). Siehe auch (Verein Deutscher Bibliothekare/Kommission für berufliche Qualifikation, 2007, S. 16).

⁵⁸⁹ Vgl. (Bauer, 2002, S. 15–17). Folgende Kompetenzbereiche wurden empfohlen: Bibliotheks-/Informationswissenschaft und Gesellschaft, Informationstechnologie, Informationsressourcen und Informationsdienstleistungen, Betriebswirtschaft, Management und bauliche Maßnahmen, Medien- und Informationserschließung, Medien und Medienmarkt.

⁵⁹⁰ Vgl. (Lülfing, 2007, S. 13).

⁵⁹¹ Vgl. (Oesterheld, 2007). Hessen und Niedersachsen, die das verwaltungsinterne Referendariat durchführen, schicken ihre Referendare nach Berlin oder nach München.

-angebote im Hinblick auf Aktualität und Relevanz.⁵⁹² In der praktischen Umsetzung soll der Bachelor zur direkten Berufseinmündung führen und muss die für die Berufsqualifizierung notwendigen wissenschaftlichen Grundlagen, Methodenkompetenzen und berufsfeldbezogenen Qualifikationen vermitteln. Der Master soll ein vorausgegangenes Bachelor- oder Diplomstudium direkt oder als Weiterbildungsstudiengang fortführen und stärker anwendungs- oder forschungsorientiert ausgerichtet sein. Bachelor- und Masterstudiengänge müssen akkreditiert werden.⁵⁹³

Die Herausforderungen, die der Bologna-Prozess an die bibliothekarische Ausbildung stellt, zeigen sich in den Erfahrungsberichten zur Umstellung und in den Beschreibungen neuer Studieninhalte im Bereich der bibliothekarisch- und informationswissenschaftlich-orientierten Studiengänge.⁵⁹⁴ Im Gegensatz zu den USA (vgl. Kap. 2.2.2.1) wurden die Berufsverbände jedoch nicht in den Prozess der Akkreditierung einbezogen.⁵⁹⁵ Die rege Diskussion spiegelt sich in den Themenheften der Zeitschriften *Buch und Bibliothek* und *VDB-Mitteilungen* und in den Stellungnahmen der Berufsverbände wider:

- Der BIB begrüßt die neuen Strukturen. Diese trügen zur Modernisierung der Inhalte, zur Internationalisierung der Abschlüsse und zur Qualitätssicherung bei. Der BIB betrachtet den Bachelor als Ausbildung für verantwortliche Positionen im mittleren Management wie bisher die Diplom-Studiengänge und den Master als Weiterqualifizierung für Führungsfunktionen und fachliche Spezialisierungen.⁵⁹⁶
- Das Themenheft der Zeitschrift *Buch und Bibliothek* (10/2007) stellt die Problematik aus der Sicht der Diplom-Bibliothekare dar. Hellmich diskutiert die Abgrenzungsprobleme des Bachelors gegenüber dem Fachangestellten für Medien- und Informationsdienste und dem Fachwirt für Informationsdienste.⁵⁹⁷ In der geplanten Zulassungsbeschränkung von nur jeweils 20 % der Bachelor-Absolventen zum Masterstudium wird ebenfalls Konfliktpotenzial gesehen.⁵⁹⁸ Auch die Konkurrenzsituation mit den Fachreferenten wird angesprochen. Darauf bezogen betonen Vertreter der Ausbildungseinrichtungen, dass die Absolventen Positionen in der EDV und im Management, den Benutzungs- und Erwerbsabteilungen übernehmen können sollen.⁵⁹⁹

⁵⁹² Im Mittelpunkt stehen die Transparenz des Studienangebots, die Internationalisierung, die Mobilität der Studierenden, die Profilbildung der Hochschulen, die Verringerung der Studiendauer, die Akkreditierung und die Qualitätssicherung. Darüber hinaus wurde ein Leistungspunktesystem zur Förderung der Mobilität der Studierenden eingeführt, die Anrechnung außerhochschulischer Leistungen und die Orientierung am Arbeitsaufwand der Studierenden angestrebt. Vgl. (Hochschulrektorenkonferenz/Service-Stelle Bologna (Hrsg.), 2004, S. 244). Für Informationen zum Bologna-Prozess siehe (Hochschulrektorenkonferenz/Service-Stelle Bologna (Hrsg.), 2004); (Hochschulrektorenkonferenz/Service-Stelle Bologna (Hrsg.), 2007).

⁵⁹³ Vgl. (Krauß-Leichert, 2004).

⁵⁹⁴ Siehe z. B. (Fachhochschule Hannover/Fachbereich Informations- und Kommunikationswesen, 2006b) (Hannover); (Stock, 2003) (Köln); (Boeckh et al., 2002) (Stuttgart).

⁵⁹⁵ In den Akkreditierungsgremien befindet sich kein Vertreter der bibliothekarischen oder informationswissenschaftlichen Berufsverbände. Auf Vorschläge des BIB für Gutachter wurde nicht zurückgegriffen. Vgl. (Krauß-Leichert, 2006).

⁵⁹⁶ Vgl. (Riedel, 2007, S. 708).

⁵⁹⁷ Der Fachwirt wird von dem Industrie- und Handelskammertag und der Gewerkschaft Verdi konzipiert und soll ohne Hochschulbefähigung und ohne Studium zu einem eigenen Bachelor-Abschluss führen.

⁵⁹⁸ Vgl. (Hellmich, 2007, S. 707).

⁵⁹⁹ Vgl. Inge Simon, zit. in (Hellmich, 2007, S. 709).

- Der VDB betont, dass ein universitätsäquivalenter Masterabschluss für Tätigkeiten, bei denen Spezialwissen wichtig ist, benötigt wird. In Mangelfächern wird ein sechssemestriges Fachstudium mit einem universitätsäquivalenten Bachelor-Abschluss und einem Bibliotheksmaster für ausreichend erachtet. Der VDB weist dem Fachstudium die hohe Priorität zu, weil von den Fachreferenten die Fähigkeiten und Kenntnisse verlangt werden, sich im Wissenschaftsbetrieb bewegen und auf Fachebene kommunizieren zu können.⁶⁰⁰
- Im Themenheft der *VDB-Mitteilungen* (2/2007) betont der VDB drei wichtige Faktoren für eine erfolgreiche Laufbahn als wissenschaftlicher Bibliothekar/wissenschaftliche Bibliothekarin: das abgeschlossene wissenschaftliche Universitätsstudium, welches die Methodik des wissenschaftlichen Arbeitens vermittelt, die darauf aufsetzende bibliothekarische Ausbildung und die berufsbegleitende lebenslange Fortbildung.⁶⁰¹

Tab. 2-5. Bibliotheks- und informationswissenschaftliche Bachelor- und Diplomstudiengänge (Deutschland, Stand: Dezember 2007)

HS-Ort	Studiengang und Abschluss – gehobener Dienst	Semester	Start
Berlin	B.A.-Kombinationsstg. Bibliotheks- & Informationswissenschaft	6	WS 2005/06
Darmstadt	B.Eng.-Stg. Information Science & Engineering / Informationswissenschaft	6	WS 2006/07
Hamburg	B.A.-Stg. Bibliotheks- und Informationsmanagement (Information and Library Services)	6	WS 2005/06
Hannover	B.A.-Stg. Informationsmanagement	7	WS 2005/06
Köln	B.A.-Stg. Bibliothekswesen	8	WS 2007/08
Leipzig	Dipl.-Stg. Bibliotheks- und Informationswissenschaft – Dipl.-Bibliothekar (FH) B.A. (geplant ab WS 2008/2009)	8	
München	Verwaltungsinterne Ausbildung für den Gehobenen Bibliotheksdienst an WB (GWB) Dipl.-Bibliothekar (FH) ⁶⁰²	2 6	
Potsdam	B.A.-Stg. Bibliotheksmanagement / Library Management	7	WS 2007/08
Stuttgart	B.A.-Stg. Bibliotheks- & Informationsmanagement	6	WS 2004/05

Quellen: (von Busse et al., 1999, S. 418–419); (Krauß-Leichert, 2006, S. 295); (Hellmich, 2007, S. 712). Siehe auch die aktuelle Auflistung der Ausbildungsmöglichkeiten für den gehobenen und höheren Dienst, zusammengetragen vom BIB in der DAPS. Vgl. (Berufsverband Information Bibliothek/Kommission für Ausbildung und Berufsbilder, 2007).

Im Dezember 2007 gibt es in Deutschland sieben bibliothekarische Bachelor- und zehn bibliothekarische Masterstudiengänge (vgl. Tab. 2-5 und Tab. 2-6). Durch die von der KMK am 20. September 2007 beschlossene Vereinbarung zum *Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen* werden die an Fachhochschulen erworbenen Master denjenigen an Universitäten gleichstellt und

⁶⁰⁰ Vgl. (Verein Deutscher Bibliothekare/Kommission für berufliche Qualifikation, 2007, S. 16).

⁶⁰¹ Vgl. (Lülfing, 2007, S. 13).

⁶⁰² Für die Entwicklung in Bayern siehe (Kommission für Aus- und Fortbildung des Bibliotheksverbundes Bayern, 2007a); (Kommission für Aus- und Fortbildung des Bibliotheksverbundes Bayern, 2007b).

als Laufbahnbefähigung für den höheren Dienst anerkannt.⁶⁰³

Tab. 2-6. Bibliotheks- und informationswissenschaftliche Master-Studiengänge (Deutschland, Stand: Februar 2008)

HS-Ort	Studiengang und Abschluss – höherer Dienst	Semester	Start
Berlin	M.A.-Stg. Bibliotheks- & Informationswissenschaft (konsekutiv)	4	WS 2008/09
	Postgraduales Fernstudium Bibliothekswissenschaft Master of Arts – Library and Information Science (nicht-konsekutiv), gleichzeitig praxisbegleitende theoretische Ausbildung für das verwaltungsinterne Referendariat (Berlin, Hessen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein) und Volontariat (Thüringen)	4	
Darmstadt	M.Eng.-Stg. Information Science & Engineering / Informationswissenschaft	4	SS 2007
Hamburg	M.A.-Stg. Informationswissenschaft und -management (Information Science and Services)	4	WS 2008/09
Hannover	M.A.-Stg. Informations- und Wissensmanagement (Weiterbildungsmaster)	5 in Teilzeit	WS 2006/07
Köln	M.A.-Stg. Library and Information Science (M.A.-Stg. Bibliotheks- und Informationswissenschaft ab SS 2009)	6 Mon. Praxis + 3	SS 2002
Leipzig	M.A.-Stg. (konsekutiv)	3	WS 2008/09
München	Verwaltungsinterne Beamtenausbildung für den höheren Dienst an wissenschaftlichen Bibliotheken (Bund, Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein)	4	
Potsdam	M.A.-Stg. (konsekutiv)	k.A.	WS 2011/12
Stuttgart	M.A.-Stg. Bibliotheks- und Informationsmanagement	4	WS 2007/08
	M.A.-Stg. Information Systems and Services	4	WS 2007/08

Quellen: (von Busse et al., 1999, S. 420); (Puppe, 2006, S. 307); (Hellmich, 2007, S. 712); (Oesterheld, 2007). Siehe auch die aktuelle Liste der verwaltungsinternen und -externen Ausbildungsmöglichkeiten für den höheren Dienst bei (Verein Deutscher Bibliothekare, 2007a).

Abschließend soll auf die Rolle der Berufsverbände hingewiesen werden. Die *Konferenz der bibliothekarischen und informatorischen Ausbildungseinrichtungen* (KIBA) vertritt die Fachhochschulen und Universitäten auf dem Gebiet *Library and Information Science* in Deutschland. Sie betreibt Lobbyarbeit gegenüber Berufsverbänden, Politikern, Unternehmen und anderen Ausbildungseinrichtungen außerhalb des Hochschulbereichs für die Ausbildung von Informationsfachleuten.⁶⁰⁴ Die *Kommission für Ausbildung und Berufsbilder* und die *Kommission für Fortbildung* des BIB achten auf die Verzahnung von Ausbildungsinhalten und Fortbildungsangeboten, leisten Unterstützung bei der Umstellung auf die neuen Studienabschlüsse und deren Akkreditierung.⁶⁰⁵ Die VDB *Kommission für berufliche Qualifikation* gibt Stellungnahmen zum Lehrplan der

⁶⁰³ Vgl. (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2007).

⁶⁰⁴ Vgl. (Georgy, 2006, S. 320–322).

⁶⁰⁵ Vgl. (Krauß-Leichert, 2007); (Berufsverband Information Bibliothek/Kommission Aus- und Fortbildung, 2006, S. 257–258).

Ausbildungseinrichtungen ab, evaluiert und begutachtet Ausbildungskonzepte und formuliert Empfehlungen zu den Kernelementen der Ausbildung. Sie behandelt Fragen der Akkreditierung und Evaluierung von Studiengängen und der Anerkennung unterschiedlicher Ausbildungsgänge.⁶⁰⁶

Über die Definition von Rahmenbedingungen und die Abgabe von Stellungnahmen zu den Abschlüssen hinaus sind die Verbände auf dem Gebiet der Ausbildung nicht präsent. Sie beteiligen sich nicht an der Akkreditierung, formulierten keine Qualitätsstandards zur bibliothekarischen Ausbildung allgemein⁶⁰⁷, arbeiteten keine Empfehlungen für die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge aus und formulierten keine spezifischen Ausbildungsinhalte.

Nach diesem allgemeinen Überblick zur bibliothekarischen Ausbildungslandschaft, der die unterschiedlichen Zielsetzungen der zwei Ausbildungsebenen aufzeigte, werden im folgenden Abschnitt die aktuellen Rahmenbedingungen für den Erwerb von Fähigkeiten und Kenntnissen für die Vermittlung von Informationskompetenz ermittelt.

2.2.1.2 Angebote für den Erwerb von Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz

Die Ausbildungsangebote für angehende Bibliothekare, die sich mit Schulungsaufgaben im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz befassen wollen, werden von politischen und gesellschaftlichen Bedingungen beeinflusst. Der kontinuierliche Wandel von der Berufsfertigkeit zur Berufsfähigkeit, den Behm-Steidel 2001 beschrieb, ist im Jahr 2007 stärker denn je zu beobachten. Curriculumrevisionen finden in immer kürzeren Zeitabständen statt, Studienpläne nehmen neue Inhalte auf, Hochschullehrende passen bestehende Lehrinhalte an. Studienschwerpunkte, Spezialisierungs- und Vertiefungsmöglichkeiten werden ausgebaut oder eingeführt. Diskussionen über Kompetenzprofile führen zu einer neuen Gewichtung der Lehrinhalte.⁶⁰⁸ Es wird versucht, „Allroundfähigkeiten“ zu vermitteln, ohne auf Spezialisierungsangebote zu verzichten.⁶⁰⁹ Beobachter gehen davon aus, dass die Studiengänge „künftig nicht mehr so präzise für bestimmte Abnehmer qualifizieren, sondern für bestimmte Tätigkeiten.“⁶¹⁰ Das führt auch im Bereich der Bibliotheks- und Informationswissenschaften zu unterschiedlichen Ausbildungsschwerpunkten.

⁶⁰⁶ Vgl. (Verein Deutscher Bibliothekare/Kommission für berufliche Qualifikation, 2004).

⁶⁰⁷ Das im Berufsbild 2000 veröffentlichte Profil stammt bereits aus dem Jahr 1997. Vgl. (Weigand, 2004).

⁶⁰⁸ Vgl. (Behm-Steidel, 2001, S. 275–279). Die in den 1990er Jahren aufgezeigten Entwicklungstendenzen für die zukünftige Ausbildung und ihre Rahmenbedingungen wirken bis heute fort: die Verschiebung der Qualifikationsbildung durch Steigerung des Ausbildungsniveaus, die Aufhebung der Spartendifferenzierung in der Ausbildung, die Erweiterung der Tätigkeitsfelder und damit verbunden die nachlassende Bindung des Berufs an die Institution Bibliothek und an den öffentlichen Dienst, die Anpassung der Inhalte an aktuelle Tendenzen und die damit verbundene Konkurrenz zu anderen etablierten und neuen Studiengängen, der Einzug anderer Berufe in die Bibliotheken und die Verlagerung bibliothekarischer Arbeitsinhalte. Vgl. (Umlauf, 1999).

⁶⁰⁹ Vgl. (Chmielus, 1996, S. 1887).

⁶¹⁰ Ursula Georgy, zit. in (Hellmich, 2007, S. 708).

Wie im Kapitel 2.1.4 gezeigt, lassen sich die Kompetenzen von Bibliothekaren für die Planung und Durchführung von Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz neben dem Fachwissen den drei Bereichen

- Pädagogik (Fähigkeiten und Kenntnisse zum Curriculum, zur Unterrichtsgestaltung, zu Grundlagen des Lehrens und Lernens, zur Präsentation und Evaluation),
- Kommunikation (kommunikative und integrative Fähigkeiten) und
- Organisation (Fähigkeiten zur Administration, Planung, Führung und zum Marketing)

zuordnen. Eine Zusammenstellung pädagogischer, kommunikativer und planungstechnischer Lehrinhalte und Kurse in bibliothekarischen Studiengängen ist für Deutschland bisher nicht erarbeitet worden.⁶¹¹ In der Literatur werden nur allgemeine Aussagen getroffen:

„Weder der höhere Dienst in Wissenschaftlichen Bibliotheken noch die Diplombibliothekare sind auf die genannten Aufgaben vorbereitet. Informationsdidaktik ist meines Wissens nirgendwo Bestandteil der Curricula an den bibliothekarischen Ausbildungsstätten.“⁶¹²

Um detaillierte Aussagen zu Möglichkeiten des Erwerbs von Fähigkeiten zur Vermittlung von Informationskompetenz im bibliothekarischen Studium treffen zu können, wurden im Dezember 2007 die öffentlich zugänglichen Studienordnungen und Modulhandbücher der bibliothekarischen Studiengänge ausgewertet. Die folgenden Ausführungen gehen zuerst auf die spezifischen Lehrveranstaltungen und die in ihnen vermittelten Kursinhalte der Bachelor- und Diplomstudiengänge, anschließend auf die der Masterstudiengänge ein.

Dem Erwerb pädagogischer, kommunikativer und planungstechnischer Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz ist während der Neuausrichtung und Umformung der Diplom- in die **Bachelorstudiengänge** eine unterschiedliche Bedeutung zugemessen worden (vgl. Tab. 2-7).

- Der Studiengang in Berlin vermittelt Kenntnisse zur Erhebung des Informationsbedarfs und der Benutzerbedürfnisse, zu zielgruppenorientierter Informationsvermittlung, zu Projektmanagement, Präsentation, Moderation, Zeitmanagement, Teamprozessen, kommunikativen Kompetenzen, Marketing, Öffentlichkeitsarbeit und Informationsdidaktik.⁶¹³

⁶¹¹ Zu den Inhalten der seit den 1970er Jahren bestehenden Diplomstudiengänge in Bezug auf Benutzerschulung und Bibliothekseinführungen können aufgrund der vorliegenden Literatur nur wenig Aussagen gemacht werden. Viele Veröffentlichungen gehen auf die Situation der Ausbildung im Allgemeinen ein. Für Köln wurden z. B. unter anderem Auskunftsdienst und Informationsvermittlung als Schwerpunkte des dortigen Diplomstudiengangs angegeben. Vgl. (Oßwald, 1998, S. 2083). In einer Zusammenstellung des Lehrangebots der Fachrichtung Bibliothekswissenschaft am Institut für Bibliothekswissenschaft und Bibliothekarusbildung der Freien Universität Berlin von 1983 bis 1992 wurden insgesamt fünf Veranstaltungen zum Thema Benutzung in der Fachrichtung Bibliothekswissenschaft angeboten. In den Semestern 1988/89, 1989/90, 1990, 1990/91, 1991/92 wurde das Seminar „Benutzerschulung“ angeboten, 1991 „Informationsdidaktik an wissenschaftlichen Bibliotheken“, 1990/91 „Benutzerschulung in der Universitätsbibliothek“, 1990 „Informationsdidaktik an öffentlichen Bibliotheken“. Darüber hinaus wurde 1992 ein Seminar „Information Literacy. Begriffe, Geschichte und Methoden“ angeboten. Vgl. (Schnelling, 1992, S. 15, 21).

⁶¹² (Schulz, 1993, S. 149).

⁶¹³ Vgl. (Humboldt-Universität zu Berlin/Philosophische Fakultät I/Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft, 2005a).

- In Darmstadt eignen sich die Studierenden umfassende Kenntnisse zum Projektmanagement an.⁶¹⁴
- Im Hamburg werden im Grundstudium Kurse zur Moderation, Präsentation, zu Beratungs- und Konfliktgesprächen, Public Relation, Projektmanagement und Lobbyarbeit angeboten. Im Wahlbereich im Hauptstudium kann die Veranstaltung *Teaching Library* in einem Wahlpflichtmodul besucht werden. Neben dem Einlesen in das Thema und den bildungspolitischen Hintergrund probieren die Studierenden didaktische Modelle und Methoden aus, erarbeiten ein eigenes Konzept für eine informationsdidaktische Unterrichtseinheit zur zielgruppenspezifischen Informationskompetenzvermittlung, führen Unterrichtseinheiten durch und werten diese aus. Im Rahmen von Diplomarbeiten entstanden ein Ablaufplan für diesen Kurs und eine webbasierte Lernumgebung, die den theoretischen und praktischen Übungsteil aktiv unterstützt.⁶¹⁵
- In Hannover werden Fähigkeiten zur Kommunikation und Rhetorik, zum Feedback, zur Gesprächsführung und Moderation gelehrt. Es wird in das Marketing, in die Öffentlichkeitsarbeit und Public Relations eingeführt. Darüber hinaus werden wechselnde Inhalte aus der Informationswissenschaft und -praxis wie z. B. Informationskompetenz diskutiert. Im Wahlmodul *Wissenschaftliche Bibliotheken* geht eine Lehrveranstaltung auf Kenntnisse zum Bibliotheksmanagement, zu Einführungen und Benutzerschulungen ein.⁶¹⁶
- Der Studiengang in Köln bietet eine Veranstaltung zur Vermittlung von Informationskompetenz an.⁶¹⁷
- Das Studium in Leipzig vermittelt Kenntnisse im Bibliotheksmanagement und Bibliotheksmarketing.⁶¹⁸
- In München beinhaltet der Ausbildungsplan neben der Organisation des Informationsdiensts auch Kenntnisse zu Benutzerschulungen.⁶¹⁹
- Der Studiengang in Potsdam legt Grundlagen in den Bereichen Kommunikation, Gesprächsführung, Moderation, aktives Zuhören, Marketing, Öffentlichkeitsarbeit und Projektmanagement. In einem Pflichtmodul stehen die Vermittlung von Informationskompetenz, lernpsychologische Grundlagen, Planung und Durchführung von Schulungen, Auskunftinterview und Informationsverhalten von Endnutzern im Mittelpunkt.⁶²⁰
- Das Studium in Stuttgart bietet im Pflichtbereich Veranstaltungen zum Marketing, zur Kommunikation, zum konstruktiven Feedback, zur Gesprächsführung und zur Konfliktlösung an. Als Wahlpflichtfach können Kompetenzen in der Medienpädagogik, in der *Visual Literacy*, in den Methoden zur Förderung der Lese- und Informationskompetenz und der Zusammenarbeit von Schule und Bibliothek für die Vermittlung von Informationskompetenz bei Schülerinnen und Schülern erlernt werden. Weiterhin wird

⁶¹⁴ Vgl. (Hochschule Darmstadt/Fachbereich Informations- und Wissensmanagement, 2006).

⁶¹⁵ Vgl. (Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg/Department Information, 2007a). Siehe auch (Schulz, 2007); (Gutschmidt, 2007).

⁶¹⁶ Vgl. (Fachhochschule Hannover/Fachbereich Informations- und Kommunikationswesen, 2006c).

⁶¹⁷ Vgl. (Fachhochschule Köln/Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften/Institut für Informationswissenschaft, 2007). Siehe auch (Meinhardt, 2007, S. 10).

⁶¹⁸ Vgl. (Hochschule für Technik Wirtschaft und Kultur Leipzig/Fachbereich Buch und Museum, 2000).

⁶¹⁹ Vgl. (Bayerische Staatsbibliothek, 2007a, S. 8).

⁶²⁰ Vgl. (Fachhochschule Potsdam/Fachbereich Informationswissenschaften, 2007).

eine selbstständige Projektveranstaltung zum Thema Vermittlung von Informationskompetenz angeboten, in der die Studierenden Schulungen praktisch planen, durchführen und evaluieren.⁶²¹

Im Großen und Ganzen werden in den Bachelorstudiengängen vorrangig Studien- und Arbeitstechniken, Kompetenzen im Projektmanagement und in der Kommunikation vermittelt. Sechs von neun bibliothekarischen Ausbildungseinrichtungen bieten gezielt Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz an. Die Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Hamburg benutzt den Begriff *Teaching Library*, die Fachhochschulen Hannover, Köln, Potsdam und Stuttgart den Begriff *Informationskompetenz*. Inwieweit die Verwendung verschiedener Begriffe auch die Vermittlung unterschiedlicher Konzepte und Grundlagen beinhaltet, kann in dem Kontext dieser Arbeit nicht untersucht werden.

Tab. 2-7. Module und Lehrveranstaltungen in den Bachelorstudiengängen zum Erwerb von pädagogischen, kommunikativen und planungstechnischen Kompetenzen (Stand: Dezember 2007)

Hochschule	Lehrveranstaltung (LV)/Modul	<u>W</u> ahlpflicht/ <u>P</u> flicht
Berlin	Modul <i>Informationssysteme und Informationsdienstleistungen</i>	P
	Modul <i>Projektmodul</i>	P
	LV <i>Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens</i> im Teilmodul <i>BZS: Schlüsselqualifikationen in Wissenschaft und Berufspraxis</i> und im Modul <i>Berufs(feld)bezogene Zusatzqualifikation</i>	W
	LV <i>Betriebswirtschaftliche Grundlagen im BI-Bereich</i> im Modul <i>Betriebswirtschaftliche Grundlagen im BI-Bereich</i>	W
Darmstadt	LV <i>Projektmanagement</i> im Modul <i>Grundlagen und Methoden B</i>	P
	LV <i>Wissenschaftliches Arbeiten und Publizieren</i> im Modul <i>Grundlagen und Methoden B</i>	P
Hamburg	LV <i>Arbeits- und Studientechnik / Bewerbungstraining 1</i> im Modul <i>Grundlagen der Arbeits- und Studientechnik</i>	P
	LV <i>Kommunikationstraining</i> im Modul <i>Grundlagen der Arbeits- und Studientechnik</i>	P
	LV <i>Arbeits- und Studientechnik / Bewerbungstraining 2</i> im Modul <i>Fortgeschrittene Arbeits- und Studientechnik</i>	P
	LV <i>Public Relations</i> im Modul <i>Bestands-, Contentmanagement und Public Relations</i>	P
	LV <i>Teaching Library</i> im Modul <i>Informationsmarkt und -dienstleistung</i>	W
Hannover	LV <i>Grundlagen der angewandten Kommunikation I und II</i> im Modul <i>Angewandte Kommunikation</i>	P
	LV <i>Lern- und Arbeitstechniken</i> im Modul <i>Angewandte Kommunikation</i>	P
	LV <i>Informationsmanagement Grundlagen</i> im Modul <i>Ausgewählte Fragen der Informationswissenschaft</i>	P
	LV <i>Öffentlichkeitsarbeit, Marketing</i> im Modul <i>Ausgewählte Fragen des Managements für Informationsspezialisten</i>	P
	LV <i>Management der wiss. Bibliothek I und II</i> in den Modulen <i>Wissenschaftliche Bibliotheken I und II</i>	W
Köln	LV <i>Bibliotheksbetriebslehre und -management</i> im Modul <i>Management</i>	k.A.
	LV <i>Marketing und Medienpräsentation</i> im Modul <i>Management</i>	k.A.

⁶²¹ Vgl. (Hochschule der Medien Stuttgart, 2007).

Hochschule	Lehrveranstaltung (LV)/Modul	Wahlpflicht/Pflicht
	LV <i>Dienstleistungen an Bibliotheken, Auskunft und Informationsvermittlung</i> im Modul <i>Informationsmittel und -dienstleistungen, Auskunftsdienst</i>	k.A.
	LV <i>Vermittlung von Informationskompetenz</i> im Modul <i>Informationsmittel und -dienstleistungen, Auskunftsdienst</i>	k.A.
	LV <i>Projektmanagement</i> im Modul <i>Praxisphase</i>	k.A.
Leipzig	LV <i>Bibliotheksmanagement</i>	P
	LV <i>Bibliotheksmarketing I und II</i>	P
München	LV <i>Bestands- und Informationsvermittlung – Informationsdienst (Auskunftsdienst)</i>	P
Potsdam	LV <i>Wissenschaftliches Arbeiten</i> im Modul <i>Schlüsselqualifikationen</i>	P
	LV <i>Kommunikation und Präsentation</i> im Modul <i>Schlüsselqualifikationen</i>	P
	Modul <i>Betriebs- und volkswirtschaftliche Grundlagen</i>	P
	Modul <i>Projektmanagement</i>	P
	Modul <i>Management von Informationseinrichtungen I</i>	P
	Modul <i>Informationsdienstleistungen</i>	P
	Modul <i>Öffentlichkeitsarbeit und Fundraising</i>	W
Stuttgart	LV <i>Informationskompetenz</i> im Modul <i>Schlüsselqualifikationen 1</i>	P
	LV <i>Marketing</i> im Modul <i>Public Management 1</i>	P
	LV <i>Kommunikation & wiss. Arbeiten</i> im Modul <i>Schlüsselqualifikationen 2</i>	P
	Modul <i>Medienpädagogik I</i>	W
	LV <i>Visual Literacy</i> im Modul <i>Visual Literacy</i>	W
	LV <i>Kooperation Schule und Bibliothek</i> im Modul <i>Kinder- und Jugendmedien 1</i>	W
	LV <i>Lobbyarbeit für Bibliotheken</i> im Modul <i>Lobbyarbeit für Bibliotheken</i>	W
	LV <i>Projekt: Vermittlung von Informationskompetenz – Planung und Durchführung von Lehrer-schulungen an der HdM</i> im Modul <i>Projekt: Vermittlung von Informationskompetenz</i>	W

Quellen: Studienordnungen und Modulhandbücher (siehe Fußnoten im Text).

Auch die **Masterstudiengänge** legen unterschiedliche Schwerpunkte in der Vermittlung pädagogischer, kommunikativer und planungstechnischer Kompetenzen für die Planung und Durchführung von Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz:

- Der Studiengang in Berlin vermittelt Kenntnisse zur Öffentlichkeitsarbeit, zum Marketing, zu Methoden und Organisationsformen der Informationsvermittlung, zur Vermittlung von Informationskompetenz und der Bibliotheksbenutzung.⁶²²
- In Darmstadt eignen sich die Studierenden Fähigkeiten im Bereich des Projektmanagements, der Öffentlichkeitsarbeit und der Leitungsfunktion in Informationseinrichtungen an. Hier werden fachbibliothekari-

⁶²² Vgl. (Humboldt-Universität zu Berlin/Philosophische Fakultät I/Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft, 2005b); (Humboldt-Universität zu Berlin/Philosophische Fakultät I/Institut für Bibliothekswissenschaft, 2007).

sche Dienstleistungen, Informationskompetenz als bibliothekarische Schlüsselqualifikation und die Entwicklung kundenspezifischer Informationsdienstleistungen ausführlicher betrachtet.⁶²³

- Das Studium in Hamburg betont das Projektmanagement mit den Aspekten der inhaltlichen Konzeption, der Zeit-, Ressourcen- und Organisationsplanung, der fachlichen Absprache und der Ergebnispräsentation.⁶²⁴
- Der Studiengang in Hannover vermittelt Kenntnisse im Bereich des Lernens, der Kommunikation, der Lernprozesse und des E-Learnings. Darüber hinaus werden Fertigkeiten zur Vermittlung von Informationskompetenz, z. B. die Konzeption von Schulungsprogrammen, gelehrt und anhand eines Anwendungsprojekts anschaulich dargestellt.⁶²⁵
- In Köln erlernen die Studierenden in erster Linie Grundlagen des Personalmanagements, des Marketings und der Organisation.⁶²⁶
- Den Referendaren in München werden Kenntnisse zum Auskunftsgespräch, zu den Grundlagen der Beratung, zum Umgang mit Benutzern, zu Fragetechniken und Kommunikationsproblemen und zu Konzepten von Benutzerschulungen vermittelt. Weiterhin spielen Teamarbeit, Projektmanagement, Publikumsarbeit, Einführungen, Führungen, Schulungen, wissenschaftspropädeutische Veranstaltungen für Benutzer, die Gestaltung von Informationen für Benutzer und Fähigkeit zur inner- und außerbetrieblichen Kommunikation eine Rolle.⁶²⁷
- In Stuttgart zielt das umfangreiche Angebot auf die Qualifizierung der Absolventen für die Durchführung von Fortbildungen in den Bereichen Wissensorganisation und Informationskompetenz, für die Erstellung von Konzepten für Kundens Schulungen und für die Anleitung von Mitarbeitern ab. Insbesondere fachliche Kenntnisse und Kompetenzen werden in den Lehrgebieten Informationskompetenz, Wissensorganisation und Datenbanken (Lernen durch Lehren) und im pädagogischen, didaktisch-methodischen Bereich vermittelt. Außerdem sind Lehrveranstaltungen zu den Themen Kommunikation, Projektmanagement, Planung von Medienangeboten, E-Learning, Strategien der Vermittlung von Medienkompetenz und medienpädagogische Vermittlungskonzepte in Bildungs- und Kultureinrichtungen in den Studienplan integriert.⁶²⁸

Zusammenfassend betrachtet legen die Masterstudiengänge sowohl viel Wert auf Projektmanagement, Öffentlichkeitsarbeit und Marketing, als auch auf Wissensvermittlung und didaktische Konzepte. Drei von zehn Studiengängen gehen spezifisch auf die Vermittlung von Informationskompetenz, ein weiterer auf die Medienpädagogik ein. Neben dem Begriff *Informationskompetenz* werden *Informationsvermittlung* und *Benutzerschulung* in den Veranstaltungstiteln genannt (vgl. Tab. 2-8).

⁶²³ Vgl. (Hochschule Darmstadt/Fachbereich Informations- und Wissensmanagement, 2006).

⁶²⁴ Vgl. (Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg/Department Information, 2007b).

⁶²⁵ Vgl. (Fachhochschule Hannover/Fachbereich Informations- und Kommunikationswesen, 2006a).

⁶²⁶ Vgl. (Fachhochschule Köln/Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften/Institut für Informationswissenschaft, 2003).

⁶²⁷ Vgl. (Bayerische Staatsbibliothek, 2004).

⁶²⁸ Vgl. (Hochschule der Medien Stuttgart, 2007).

Über die hier aufgezeigten Inhalte der bibliothekarischen Studiengänge hinaus bieten die *Career Center* der Hochschulen häufig umfangreiche Programme mit weiteren Kursen zu den Themen Projektmanagement, Kommunikation, Rhetorik, Teamarbeit und Zeitmanagement an.

Tab. 2-8. Module und Lehrveranstaltungen in den Masterstudiengängen zum Erwerb von pädagogischen, kommunikativen und planungstechnischen Kompetenzen (Stand: Dezember 2007)

Hochschule	Lehrveranstaltung (LV)/Modul	Wahlpflicht/Pflicht
Berlin	Modul <i>Informationswirtschaft und Informationsmärkte</i>	P
	Modul <i>Theorie der Informationsvermittlung und -recherche</i>	W
	LV <i>Öffentlichkeitsarbeit</i> im Teilmodul <i>Management von BID-Einrichtungen (Modul 2)</i>	P
	LV <i>Marketing und Management in kleinen BID-Einrichtungen (OPL)</i> im Teilmodul <i>Management von BID-Einrichtungen (Modul 2)</i>	P
	LV <i>Vermittlung von Informationskompetenz</i> im Teilmodul <i>Bestandsvermittlung (Modul 3)</i>	P
	LV <i>Bibliotheksbenutzung (Theorie und Praxis)</i> im Teilmodul <i>Bestandsvermittlung (Modul 3)</i>	P
Darmstadt	LV <i>Projektmanagement</i> im Modul <i>Projektmanagement</i>	W
	LV <i>Qualitätsmanagement in Bibliotheken</i>	W
	LV <i>Bibliothekarische Informationskompetenz</i>	W
Hamburg	LV <i>Forschungs- und Praxisprojekt/Research & Venture Project</i> im Modul <i>Forschungs- und Praxisprojekt/Research & Venture Project</i>	P
Hannover	LV <i>Organisation von individuellem und organisationalem Lernen</i> im Modul <i>Wissensmanagement und Lernen</i>	W
	LV <i>Blended Learning</i> im Modul <i>Wissensmanagement und Lernen</i>	W
	LV <i>Projektmanagement</i> im Modul <i>Projekt- und Qualitätsmanagement</i>	W
	LV <i>E-Learning</i> im Modul <i>Multimodale Kommunikation</i>	W
	LV <i>Vermittlung von Informationskompetenz</i> im Modul <i>Wissen vermitteln</i>	W
Köln	LV <i>Betriebliches Management II</i> im Modul <i>Leistungs- und Planungsfunktionen</i>	W
München	LV <i>Vermittlung von Informationskompetenz – Benutzerschulungen</i> im Modul <i>Bestands- und Informationsvermittlung</i>	P
	LV <i>Betriebliche Organisation</i> im Modul <i>Management</i>	P
	LV <i>Öffentlichkeitsarbeit</i> im Modul <i>Management</i>	P
Stuttgart	LV <i>Fachdidaktische Kompetenz 1</i> im Modul <i>Führung und Kommunikation 1</i>	P
	LV <i>Kommunikationspsychologie</i> im Modul <i>Führung und Kommunikation 1</i>	P
	LV <i>Projektmanagement</i> im Modul <i>Führung und Kommunikation 1</i>	P
	LV <i>Teamarbeit & Personalführung</i> im Modul <i>Führung und Kommunikation 1</i>	P
	LV <i>Fachdidaktische Kompetenz 2</i> im Modul <i>Führung und Kommunikation 2</i>	P
	LV <i>Konzeption des Medieneinsatzes</i> im Modul <i>Medienwissenschaft</i>	W
	LV <i>Medienpädagogik</i> im Modul <i>Medienwissenschaft</i>	W

Quellen: Studienordnungen und Modulhandbücher (siehe Fußnoten im Text).

Die Auswertung der öffentlich zugänglichen Informationen zeigt, dass sich in Deutschland die spezifischen Angebote – bis auf die praktische Erprobung in Projekten – unterscheiden. Viele Studiengänge befinden sich noch in der Umstellphase. Deshalb betrachtet der nächste Abschnitt die Ausbildung in den USA, Großbritan-

nien und Australien. Die dortigen, oft langjährig bestehenden Strukturen und Erfahrungen, Studienpläne und die Art und Weise der Vermittlung von Fähigkeiten zur Planung und Durchführung von Schulungen können Anregungen für die weitere Entwicklung in Deutschland darstellen.

2.2.2 Die bibliothekarische Ausbildung in den USA, Großbritannien und Australien

Dieses Kapitel geht auf die Struktur und das Angebot des bibliothekarischen Ausbildungssektors in den USA, Großbritannien und Australien ein. Aufgrund der geographischen Nähe und länderübergreifender Berufsverbände werden die USA und Kanada hier zusammen betrachtet. Anfangs wird ein Überblick zu den Strukturen der Abschlüsse und des Studiums gegeben. Anschließend werden Ausführungen aus der fachwissenschaftlichen Literatur und aus Dokumenten der Berufsverbände, die sich auf die Inhalte der bibliothekarischen Studiengänge in Bezug auf die Vermittlung von Informationskompetenz beziehen, dargestellt.

2.2.2.1 *Der Master und die Bedeutung der Berufsverbände*

In den USA, Großbritannien und Australien nehmen die Berufsverbände durch ihre aktive Akkreditierung der Studiengänge eine andere Position als in Deutschland ein.

In den USA und Kanada wurden die ersten Bibliotheksschulen um die Jahrhundertwende gegründet, die eine ein- bis dreijährige College-Ausbildung anboten. 1923 beschrieb und kritisierte der Williamson-Report die vorhandene Ausbildungslandschaft, machte Vorschläge zur Verbesserung und löste die Gründung des *Board of Education for Librarianship* aus, das 1925 die *Minimum standards for library schools* verfasste.⁶²⁹ In den 1940er Jahren wurden die ersten Master-Programme eingeführt, die in den 1950er Jahren sukzessive den Bachelor als Standardabschluss abgelöst haben. Zwischen 1984 und 1994 wurden 15 bibliothekswissenschaftliche Ausbildungseinrichtungen in den USA geschlossen. Die verbliebenen Studiengänge bauten das Curriculum für die Tätigkeit in allen Bereichen der Informationsbranche aus.⁶³⁰ Der *World guide to library, archive, and information science education* verzeichnete 2007 schließlich 111 Einträge.⁶³¹

Gegenwärtig gibt es drei Ausbildungsebenen: *Library assistants* und *Library technicians* (mit Zertifikaten, *Diploma*, *Associate-* oder Bachelor-Abschlüssen), *Credentialed librarians* (mit einem ALA akkreditierten Master in *Library and Information Studies*) und *Credentialed librarians in schools* (auch *School library media specialist*, *School librarian*, *Teacher-librarian*, mit einem von der ALA akkreditierten Master oder einem Master mit dem Schwerpunkt *School library media* eines vom *National Council for Accreditation of Teacher Education* (NCATE) akkreditierten Studiengangs).⁶³²

⁶²⁹ Vgl. (Williamson, 1923) und die Darstellung in (Brunkow, 2000, S. 7–8).

⁶³⁰ Vgl. (Behm-Steidel, 2001, S. 301–302).

⁶³¹ Vgl. (Schniederjürgen, 2007, S. 9–11).

⁶³² Vgl. (American Library Association, 2007).

Die unterste Ebene der bibliotheks- und informationswissenschaftlichen Ausbildung in Nordamerika ist ein vierjähriges Bachelorstudium mit Bibliotheks- oder Informationswissenschaft im Haupt- oder Nebenfach. 2003 haben 16 bibliothekarische Ausbildungsstätten einen Bachelor in *Library science* oder *Information science* im Hauptfach mit 24 bis 60 Leistungspunkten sowie 16 im Nebenfach mit 12 bis 30 Leistungspunkten angeboten.⁶³³ An der Akkreditierung der Bachelorstudiengänge ist die ALA nicht beteiligt, so dass auf dieser Ebene keine vom Berufsverband begleitete Qualitätssicherung und Evaluation stattfindet.

Der Großteil der bibliothekarischen Ausbildung findet auf der Master-Ebene statt. Das nicht-konsekutive Masterstudium dauert in der Regel ein bis zwei Jahre und baut auf einem Bachelor-Abschluss einer beliebigen Fachrichtung auf. Der Berufsverband ALA bezeichnet den von ihr akkreditierten Masterabschluss als besten berufsqualifizierenden Abschluss für Bibliothekare und Informationswissenschaftler.⁶³⁴ In den USA und Kanada gibt es derzeit 56 von der ALA akkreditierte Studiengänge.⁶³⁵ Bei der Akkreditierung der Studienprogramme mit bibliotheks- und informationswissenschaftlichen Inhalten orientiert sich die ALA an den *Standards for accreditation of master's programs in library and information studies*, die 2008 in aktualisierter Fassung verabschiedet wurden. Der Auftrag, der Lehrkörper, die Studenten, die Administration und die finanzielle Unterstützung stellen Kriterien dar. Der Lehrplan muss die Entwicklung der Absolventen fördern, den aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstand darstellen und Theorie, Anwendung und Nutzen von Technologien beinhalten.⁶³⁶ Nach bzw. neben dem Master gibt es die Möglichkeit eines spezialisierten Zusatzstudiums in Form von Zertifikaten und Doktorandenprogrammen.⁶³⁷ In den letzten Jahren gab es in den USA in den Foren der Berufsverbände auf den *Midwinter*-Konferenzen der ALA anhaltende Diskussionen über die Zukunft der bibliothekarischen Ausbildung. 2007 wurden das Verhältnis von Theorie und Praxis, die Rolle der Ausbildung bei der Vermittlung von Kompetenzen, die dem Bedarf der Arbeitgeber entsprechen, die Formulierung von Kernkompetenzen, ohne die eine Reform der Ausbildung nicht möglich ist, und die Wahl zwischen Zertifizierung und Akkreditierung diskutiert.⁶³⁸

Neben dem *Accreditation Committee* der ALA beschäftigen sich auch ihre *Divisions* wie die AASL, die ACRL, die RUSA und das *Office for Human Resource Development and Recruitment* (HRDR) mit der Ausbildung der Bibliothekare. Die Lehrenden aller bibliotheks- und informationswissenschaftlichen Master-

⁶³³ Vgl. (Barron et al., 2004).

⁶³⁴ Vgl. (American Library Association, 2007, S. 50, 54.2.1). Die ALA hat zwei Statements veröffentlicht, die den Master-Abschluss als geeigneten bibliothekarischen Abschluss bezeichnen: das *Statement on the certification and licensing of academic librarians* und das *Statement on the terminal professional degree for academic librarians*. Vgl. (American College and Research Libraries, 2007a); (American College and Research Libraries, 2007b).

⁶³⁵ Die ALA veröffentlicht jährlich eine Liste der akkreditierten Studiengänge. Vgl. (American Library Association/Office for Accreditation, 2008a).

⁶³⁶ 1992 hat die ACRL das *Statement Education for professional academic librarianship* verabschiedet, das die Standards unterstützen und dem Lehrpersonal bei der Curriculumgestaltung helfen soll. Vgl. (American College and Research Libraries/Professional Education Committee, 1992); (American Library Association/Office for Accreditation, 2008b).

⁶³⁷ Vgl. (Brunkow, 2000, S. 12).

⁶³⁸ Vgl. (Weech, 2007). Weitere kritische Anmerkungen finden sich bei (Gorman, 2004).

programme in Nordamerika organisieren sich in der *Association for Library and Information Science Education* (ALISE).⁶³⁹

In **Großbritannien** wurde die erste bibliothekarische Ausbildungseinrichtung 1919 gegründet, der erste Bachelor 1967 angeboten. Der größte Teil der Bibliothekare absolvierte jedoch weiterhin eine verwaltungsinterne Ausbildung, die mit einer vom Berufsverband durchgeführten Prüfung abschloss. Mit dem *Education Act* von 1944 und den Entwicklungen in den 1960er und 1990er Jahren gab es drei Reformwellen in der bibliothekarischen Ausbildung (neues Curriculum bzw. Restrukturierung des Hochschulsystems, Vergrößerung der Studierendenzahlen, Einführung der Akkreditierung).⁶⁴⁰ Gegenwärtig gibt es drei Ebenen, die durch eine Ausbildung bzw. ein Studium erreicht werden können: *Assistant Librarian* mit einer Berufsausbildung, *Librarian* mit einem Bachelor-Abschluss und *Librarian* mit einem Master-Abschluss. Vierzehn Hochschulen bieten 10 Bachelor- und 45 Masterstudiengänge unterschiedlicher Schwerpunkte und Titel an.⁶⁴¹ Die Verschiebung der Mehrheit der Bachelor- zu den Master-Absolventen nahm dabei erst in den 1990er Jahren verstärkt zu.⁶⁴²

Der Berufsverband CILIP akkreditiert die Bachelor- und die Master-Studiengänge in den Bibliotheks- und Informationswissenschaften. Der Akkreditierungsprozess ist freiwillig. Als Kriterien gelten die Relevanz des Studiengangs für den bibliothekarischen Beruf, das Engagement des Lehrpersonals und der Studierenden sowie die den Studierenden vermittelte Bedeutung beruflicher Fortbildung. Für die formale Bewerbung müssen Dokumente zu den Kursen, zum Feedback der Studierenden, zur Mitarbeiterfortbildung, Audit-Dokumente, Nachweise für Aktivitäten im Rahmen der CILIP, Statistiken und Verbleibstudien eingereicht werden.⁶⁴³ Neben CILIP wurde 1992 die *British Association for Information and Library Education and Research* (BAILER) als Verband der Dekane und des Lehrpersonals der bibliothekarischen und informationswissenschaftlichen Studiengänge gegründet.⁶⁴⁴

Die bibliothekarische Ausbildung in **Australien** war ursprünglich an das britische Ausbildungssystem angelehnt und die Prüfungen wurden vom Berufsverband abgenommen. 1960 startete der erste Studiengang am *Royal Melbourne Institute of Technology* in Victoria. 1981 wurde das Studium in die Universitäten und die Ausbildung für *Library Technicians* in die Ausbildungseinrichtungen des Berufsausbildungs- und -fortbildungsektors (*Technical and Further Education*-Sektor (TAFE)) integriert. 1999 gab es 12 bibliothekarische Ausbildungseinrichtungen.⁶⁴⁵ Bis in die 1990er Jahre hinein ist das *Graduate Diploma* der vorherrschende

⁶³⁹ Siehe (Association for Library and Information Science Education, 2007a); (Association for Library and Information Science Education, 2007b).

⁶⁴⁰ Vgl. (Elkin et al., 1997, S. 1–30). Siehe hierzu auch (Johnson, 2000).

⁶⁴¹ Vgl. (Chartered Institute of Library and Information Professionals, 2007c). Siehe auch die Auflistung der von der CILIP akkreditierten Studiengänge bei (Chartered Institute of Library and Information Professionals, 2007c) sowie eine Auflistung der im LIS-Bereich insgesamt angebotenen Bachelor- und Masterstudiengänge bei (Um et al., 2007, S. 266–267). Auf die Rolle der CILIP in diesem Bereich geht auch (Broady-Preston, 2006) ein.

⁶⁴² Vgl. die Darstellung in (Um et al., 2007) und (Goulding, 2001).

⁶⁴³ Vgl. (Chartered Institute of Library and Information Professionals, 2005a, S. 6–7).

⁶⁴⁴ Vgl. (Johnson, 2000, S. 34).

⁶⁴⁵ Vgl. (Willard et al., 2001, S. 294–299).

Abschluss. Der Bachelor-Abschluss wurde 1971 eingeführt und der Master-Abschluss gewinnt seit den 1990er Jahren stetig an Bedeutung.⁶⁴⁶ Gegenwärtig werden 6 Bachelor-, 9 *Graduate Diploma*- und 8 Master-Programme angeboten. Der *Library Assistant* besitzt ein Zertifikat, der *Library Technician* ein *Diploma*- oder Bachelor-Abschluss, der *Teacher-Librarian* einen Master in Pädagogik und einen von der ALIA akkreditierten Master-Abschluss in *Teacher-librarianship* für die Arbeit in Schulbibliotheken. Der *Librarian* erwarb einen von der ALIA akkreditierten Bachelor- oder Master-Abschluss.⁶⁴⁷

Die Studiengänge werden alle sieben Jahre akkreditiert. Kriterien sind die Gestaltung des Studiengangs, das Curriculum, das Assessment, das Lehrpersonal, die zur Verfügung stehenden Ressourcen, Qualitätssicherungsmaßnahmen und infrastrukturelle Rahmenbedingungen. Der Abschluss eines ALIA-akkreditierten Studiengangs ist Voraussetzung für eine *Associate*- oder *Library Technician*-Mitgliedschaft in der ALIA, die oft als Qualifikation für einen Arbeitsplatz gefordert wird.⁶⁴⁸

Der australische bibliothekarische Berufsverband ALIA verabschiedete im Jahr 2005 das Statement *ALIA's role in education of library and information professionals*. Darin betont sie ihre Rolle als standardsetzende und qualitätsgarantierende Organisation für die bibliothekarische Ausbildung. Studierende sollen an australischen Bibliotheksschulen folgende Fähigkeiten erwerben:

- „- the core knowledge, skills and generic attributes to deliver the highest-quality library and information services; [...]
- an understanding and appreciation of the information and learning needs of clients of library and information services;
- an understanding of the characteristics of the dynamic environment in which they and their clients operate; [...]
- an understanding of the importance of research activity within the profession to encourage the expansion and diversification of its knowledge base;
- a commitment to lifelong learning and professional development undertaken in partnership with employers, educators and training providers.“⁶⁴⁹

Insgesamt nehmen in den USA, Großbritannien und Australien die Berufsverbände durch ihre Akkreditierung der Studiengänge eine starke Position ein. Dadurch können sie direkt die Aktualität und die Relevanz der Inhalte beeinflussen. In Großbritannien und Australien bezieht sich das auf Bachelor-, Master- und Graduate-Programme, in den USA allein auf Masterprogramme.

Angesichts dieser direkten Einflussmöglichkeiten der Berufsverbände und der über 30-jährigen Geschichte zur Informationskompetenz bietet sich für diesen Tätigkeitsbereich der Blick auf die Ausbildungssituation in

⁶⁴⁶ Vgl. (Harvey et al., 2003, S. 149–150). Siehe auch (Rochester, 1997, S. 997).

⁶⁴⁷ Vgl. (Australian Library and Information Association, 2006d).

⁶⁴⁸ Vgl. (Australian Library and Information Association, 2006a); (Australian Library and Information Association, 2006b).

⁶⁴⁹ (Australian Library and Information Association, 2005a). Spannungen im derzeitigen Qualifizierungssystem beruhen auf der Vielfalt der nebeneinander existierenden Qualifikationen auf einem Level, der großen Anzahl bibliothekarischer Ausbildungseinrichtungen, der stark genutzten Möglichkeit des Fernstudiums und den curricularen Veränderungen. Vgl. hierzu auch (Carroll, 2002, S. 118); (Harvey et al., 2003, S. 151). Den von der ALIA akkreditierten Bachelor-Abschlüssen von 9 der 12 australischen bibliothekarischen Ausbildungsstätten wird der gleiche berufliche Status zugesprochen wie *Graduate Diplomas* oder Master-Abschlüssen.

den USA, Großbritannien und Australien an. Aus den dortigen Angebotsstrukturen, Spezialisierungsmöglichkeiten, den Inhalten und Erfolgsmodellen können Impulse für Deutschland gewonnen werden.

2.2.2.2 Angebote für den Erwerb von Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz

Die Dokumentation der Möglichkeiten und Strukturen der Spezialisierung auf Schulungs- und Vermittlungstätigkeiten während der Ausbildung sind in den USA, Großbritannien und Australien unterschiedlich weit fortgeschritten.

In den USA und Kanada stellt das *Professional Education Committee* der *ACRL Instruction Section* in regelmäßigen Abständen Kurse aus den Masterstudiengängen zusammen, die sich inhaltlich auf Lehren, Schulungstätigkeiten und die Vermittlung von Informationskompetenz beziehen. In der Liste werden Kurse berücksichtigt, die im Titel die Wörter *Information literacy*, *User education*, *Bibliographic instruction* und andere Kombinationen mit dem Wort *Instruction* aufweisen oder schulungsrelevante Themen, z. B. Unterrichtsgestaltung und Einsatz von Technologien, behandeln. Die Liste enthält Ablaufpläne und Kursbeschreibungen. Zusätzlich werden die Kurse gekennzeichnet, die einen Bestandteil der Studienprogramme für Schulbibliothekare darstellen. Kurse, die das Thema nur marginal oder als Teil eines größeren Themenkomplexes behandeln, werden nicht in die Liste aufgenommen. Im Frühjahr 2007 haben 51 von der ALA akkreditierte Studiengänge einen Kurs zum Themenbereich Schulungen angeboten. Die Kursbezeichnungen variieren sehr stark und zeigen, dass kein Konsens über den Inhalt und Umfang der Kompetenzen herrscht, die von den zukünftig schulenden Bibliothekaren zu erwerben sind. Die einzelnen bibliothekarischen Ausbildungseinrichtungen setzen unterschiedliche Schwerpunkte. Am häufigsten treten die Titel *Information literacy* (5 Nennungen), *User instruction* (4 Nennungen), *Information literacy instruction* (3 Nennungen), *Instructional methods for librarians*, *Instructional strategies for information professionals*, *Library use instruction* und *User education* (jeweils 2 Nennungen) auf (vgl. Tab. 2-9).⁶⁵⁰

In der Literatur finden sich einzelne Berichte, die spezifische Kurse und ihre Inhalte aus der Ausbildung von Bibliothekaren für die Planung und Durchführung von Schulungen beschreiben (vgl. Tab. 2-10).⁶⁵¹

Breivik stellt 1974 fest, dass *Information Literacy* von den bibliothekarischen Ausbildungsstätten im Curriculum vernachlässigt worden ist. Die Gründe sieht sie in der Zuordnung des Bereichs zu anderen Berufen, in der Konzentration der Seminarinhalte auf Materialien (und nicht auf den Benutzer) und in der Unbeliebtheit des Fachs begründet.⁶⁵² Breivik stellt einen Kursablauf des *Information literacy*-Kurses der *Pratt Institute Graduate School of Library and Information Science* vor. Dieser geht auf die Kommunikation, die Ansprache und die Erziehung des Benutzers, auf die Gestaltung der Information und die Bemühungen, neue Benutzer zu effektiven Nutzern zu machen, ein.⁶⁵³ Im Jahre 1978 betont auch Dyer die Bedeutung, die dem Erwerb von

⁶⁵⁰ Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section/Professional Education Committee, 2007a).

⁶⁵¹ Vgl. auch (Lindsay et al., 2002, S. 146).

⁶⁵² Vgl. auch (Hogan, 1980, S. 120–121).

⁶⁵³ Vgl. (Breivik, 1974, S. 410–413).

Kompetenzen für Schulungstätigkeiten in den Curricula zukommt: „Library schools are failing in their obligation to their students if they do not assume an increasing role in teaching librarians how to teach.“⁶⁵⁴

Der Kurs der *Graduate School of Library and Information Science* der *University of Illinois at Urbana-Champaign* vermittelt Wilson zufolge den Studierenden, die Rolle und den Einfluss von Benutzerschulungen in Bibliotheken und im Bildungskontext zu schätzen. Laut der Beschreibung aus dem Jahr 1984 lernen die Studierenden auch, geeignete Ebenen und Arten der Benutzerschulungen zu unterscheiden, Schulungsprogramme zu gestalten, zu implementieren, zu evaluieren und geeignete Literatur zu finden.⁶⁵⁵

Tab. 2-9. Kursbezeichnungen bibliothekarischer und informationswissenschaftlicher Master-Studiengänge (USA)

Sinntragende Begriffe	Bezeichnung des Kurses	Anzahl
Information literacy	Information literacy / Information literacy instruction / Information literacy and instruction / Information literacy for teaching and learning / Information literacy instruction theory and technique / Special topics : information literacy : designing and delivering effective IL courses and programs	12
User	User instruction / User education	6
Instruction(al)	Instruction and assistance systems / Instructional methods for librarians / Instructional services / Instructional technology in library and information services	5
Library instruction	Library instruction / Library instruction and information literacy / Library user instruction / Library use instruction	5
Instruction(al) strategies	Instruction and training strategies for information professionals / Instruction strategies and techniques for information / Instructional strategies for (library and) information professionals / Design and implementation of instructional strategies for information professionals	4
Instructional design	Advanced instructional design tools and techniques / Foundations of instructional design / Instructional design / Instructional design principles	4
Teaching	Teaching about information – philosophy and methodology / Teaching in the information profession / Teaching information technology literacy / Librarian as teacher	4
Learning	Learning technologies across the content areas / Principles of software design for learning / Seminar in information science and learning technologies	3
Education	Education of information users / Educational services in libraries	2
Instruction role	Instruction role of the information specialist / Current issues and trends in library service and information science: the instruction role of the librarian	2
Information skills	The development of information skills	1

Quelle: erstellt nach (American College and Research Libraries/Instruction Section/Professional Education Committee, 2007a). Enthält alle Kurse, die sich auf einen beliebigen Aspekt der Durchführung von Schulungen beziehen. Kurse der schulbibliothekarischen Studiengänge werden hier nicht aufgeführt.

⁶⁵⁴ (Dyer, 1978, S. 361).

⁶⁵⁵ Vgl. (Wilson, 1987, S. 20–24).

Meulemans und Brown stellen 2001 das Konzept des *Teaching Information Technology Literacy*-Kurses an der *University of Hawai'i* vor. Dort unterrichten Studierende des bibliothekarischen Masterstudiengangs Informationskompetenz-Kurse für Erstsemester. Die Studierenden fungieren für ein Semester selbstständig als vollwertige Lehrende. Dabei orientieren sie sich an einem vorgegebenen Kursablauf und bereitgestellten Unterlagen. Übungen erarbeiten sie selbst. Fähigkeiten und Kenntnisse, die für den Kurs benötigt und erlernt werden, sind unter anderem das Management des Kurses, das Verständnis für die Erwartungen und Sichtweisen der Studierenden, die Anwendung der Standards und Modelle von Informationskompetenz, die Entwicklung von Schulungsmaterialien, die Bewertung der Lernergebnisse, die Zusammenarbeit mit Kollegen und der Erwerb von Führungskompetenz.⁶⁵⁶

An der *University of Washington* existiert im Jahr 2007 der einzige von der ALA akkreditierte Studiengang, in dem alle Studierenden einen Kurs zum Thema Schulungen belegen müssen. Die Studiengänge an der *University of Hawai'i* und der *University of Iowa* sind die einzigen, die Studierenden des Wahlpflichtkurses zum Thema Schulung die Möglichkeit geben, selbst praktische Erfahrungen zu sammeln.⁶⁵⁷

Generell gibt es keinen Konsens, wie Bibliothekare für Schulungs- und Vermittlungstätigkeiten am besten ausgebildet werden können und sollen.⁶⁵⁸ Viele bibliothekarische Studiengänge bieten Kurse zum Thema Benutzerschulung an, deren Inhalte jedoch sehr stark variieren. Wilson empfiehlt, dass Kurse zum Thema sowohl das theoretische Wissen als auch praktische Fähigkeiten vermitteln, praktische Erfahrungen integrieren, vollständig mit Leistungspunkten anerkannt, im zweiten Semester und in enger Zusammenarbeit mit Bibliothekaren aus der Praxis angeboten werden. Die Bedeutung praktischer Schulungserfahrungen innerhalb des Studiums ist jedoch noch nicht ausreichend erforscht.⁶⁵⁹

Um Studierende über Kurse zu den Themen Schulungen und Vermittlung von Informationskompetenz und über berufliche Entwicklungsmöglichkeiten zu informieren, bildete die *ACRL Instruction Section* für den Arbeitszeitraum 2007-2008 die *Library School Outreach Task Force*. Schon länger ist das *Professional Education Committee* der *ACRL Instruction Section* für die Pflege und Aktualisierung der Dokumente zur Ausbildung von Bibliothekaren für die Durchführung von Schulungen verantwortlich. In der Vergangenheit hat die *ACRL Instruction Section* darüber hinaus wiederholt Umfragen unterstützt, die untersuchten, wie viele bibliothekarische Ausbildungseinrichtungen einen Kurs zum Thema Schulungen anbieten (vgl. Kap. 3.2.1).

In **Großbritannien** und **Australien** haben die Berufsverbände keine Kursübersicht zum Thema Informationskompetenz und Schulungen an bibliothekarischen Ausbildungseinrichtungen geschaffen. Über bestehende Kurse liegen nur wenige Veröffentlichungen vor. Es gibt keine Bestrebungen für Kooperationen oder die Entwicklung eines gemeinsamen Curriculums.

⁶⁵⁶ Vgl. (Meulemans et al., 2001, S. 257–261).

⁶⁵⁷ Vgl. (Meulemans et al., 2001); (Forys, 2004); (Walter, 2007b, S. 79).

⁶⁵⁸ Siehe auch die Ausführungen zum Nutzen eines separaten Kurses zum Thema und zur Integration des Themas in verschiedene Kurse bei (Aluri et al., 1987, S. 112-116, 121).

⁶⁵⁹ Vgl. (Wilson, 1987); (Meulemans et al., 2001).

In Großbritannien wird im Jahr 2001 das Fehlen von Studieninhalten zur Befähigung der Vermittlung von Informationskompetenz in den bibliothekarischen Studiengängen diskutiert:

„While library schools are adapting their curricula to include new areas such as website design and knowledge management, teaching skills appear to have been overlooked and I would urge them to address this as a matter of urgency.“⁶⁶⁰

Tab. 2-10. Kursinhalte für den Erwerb Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz oder für Schulungen (USA, Großbritannien und Europa)

Quelle	Kursinhalte
Praxis	
(Breivik, 1974)	Kommunikation, Ansprache und Erziehung des Benutzers, Gestaltung der Information, Bemühungen, Benutzer zu effektiven Nutzern machen
(Wilson, 1987)	Rolle und Einfluss von Benutzerschulungen in Bibliotheken und im Bildungskontext schätzen, geeignete Ebenen und Arten der Benutzerschulungen unterscheiden, Schulungsprogramme gestalten, implementieren, evaluieren und geeignete Literatur finden
(Meulemans et al., 2001)	Management des Kurses, Verständnis für die Erwartungen und Sichtweisen der Studierenden, Anwendung der Standards und Modelle von Informationskompetenz, Entwicklung von Schulungsmaterialien, Bewertung der Lernergebnisse, Zusammenarbeit mit Kollegen, Führungskompetenz + praktischer Schulungskurs
(Foster, 2006)	Modelle der Informationskompetenz und Grundlagen der Lerntheorie kennen lernen + praktische Schulung
(University of Sheffield/Department of Information Studies, 2008)	<i>[Master in Information Literacy]: Education for information literacy, Educational informatics, Information literacy research, Information resources and information literacy and Information retrieval: search engines and digital libraries</i>
Vorschläge	
(Chivers, 2008), LIMESProjekt	Konzepte und Beispiele der Informationskompetenz, Lerntheorien, -typen und -umgebungen, Charakteristika der studentischen Benutzer, Erarbeitung von Materialien, Durchführung von Schulungsveranstaltungen
(Virkus et al., 2005)	<i>Curriculum design and planning</i> (Lernbedürfnisse, Lernziele, Evaluierungsmethoden, Nutzung geeigneter Medien), <i>Understanding learners and learning theory</i> (Lernmodelle, -theorien und -strategien, Lerntypen, Informations- und Suchverhalten der Nutzer), <i>Understanding basic concepts, theories and practice of teaching</i> (Unterrichtsmethoden, Präsentationstechniken, Kooperation und Integration in das Studium), <i>Understanding the context for teaching and learning</i> (Lebenslanges Lernen, lernunterstützende Rolle der Bibliothekare, Kommunikation)

Das Zögern begründeten die bibliothekarischen Studieneinrichtungen damit, dass nur Bibliothekare in Hochschulbibliotheken diese Fähigkeit benötigen, die bibliothekarischen Ausbildungseinrichtungen sich aber auf

⁶⁶⁰ (Mitchell, 2001, S. 6).

die Vermittlung spartenübergreifender Fähigkeiten konzentrierten.⁶⁶¹ Im Jahr 2007 haben schließlich zwei Studiengänge Informationskompetenz als Pflichtmodul im Master eingeführt.⁶⁶² Das *Department of Information Studies* der *University of Wales Aberystwyth* bietet einen Kurs zum Thema Informationskompetenz an. In diesem lernen die Studierenden Modelle der Informationskompetenz und Grundlagen der Lerntheorie kennen und führen in der zweiten Hälfte des Kurses eine praktische Schulung durch.⁶⁶³ Im Rahmen des LIMES-Projekts wurden Lernmodule für die Integration in bibliothekarische Studiengänge entwickelt. Sie gehen auf die Konzepte und Beispiele der Informationskompetenz ein, auf Lerntheorien, -typen und -umgebungen, auf Charakteristika der studentischen Benutzer, auf die Erarbeitung von Materialien und die Durchführung von Schulungsveranstaltungen.⁶⁶⁴ Im Jahr 2008 wurde schließlich an der *Sheffield University* der erste *Master in Information Literacy* eingerichtet. Kernmodule stellen *Education for information literacy*, *Educational informatics*, *Information literacy research*, *Information resources and information literacy* und *Information retrieval: search engines and digital libraries* dar.⁶⁶⁵

Während in Australien keine Berichte vorliegen, die Aussagen über Ausbildungsmöglichkeiten für Bibliothekare treffen, die Schulungen durchführen, wird auch hier immer wieder die Integration von Fähigkeiten für die Vermittlung von Informationskompetenz in das Studium gefordert:

„Libraries, library schools and professional associations must combine to address the needs of librarians who teach in academic institution. Librarianship course curriculum should be modified to include pedagogical foundations of education and guidance on delivery techniques. Ultimately, the educational role of the librarian must be acknowledged and the ‘teaching of teaching’ given a priority.“⁶⁶⁶

Wie in den USA wird häufig nur auf die Ausbildung der Schulbibliothekare bzw. *Teacher Librarians* eingegangen, nicht auf die Ausbildung der Bibliothekare für die Benutzerschulung an Hochschulbibliotheken.

Über diese drei Länder hinaus soll zum Abschluss ein Blick auf die europäische Ebene gerichtet werden: Das von EUCLID initiierte Projekt *European Curriculum Reflections on Library and Information Science Education* stellte 2005 Themen zusammen, die Bestandteile eines Kurses zur Informationskompetenzvermittlung darstellen sollten. Die Inhalte werden vier Themenbereichen zugeordnet:

- *Curriculum design and planning* beinhaltet die Ermittlung von Lernbedürfnissen, die Formulierung von Lernzielen, die Kenntnis und Anwendung geeigneter Evaluierungsmethoden und die Nutzung geeigneter Medien.
- *Understanding learners and learning theory* umfasst die Themen Lernmodelle, -theorien und -strategien, Lerntypen und das Informations- und Suchverhalten der Nutzer.

⁶⁶¹ Vgl. (Mitchell, 2001, S. 7).

⁶⁶² Vgl. (Um et al., 2007, S. 267).

⁶⁶³ Vgl. (Foster, 2006, S. 495–496).

⁶⁶⁴ Vgl. (Chivers, 2008, S. 4–8).

⁶⁶⁵ Vgl. (University of Sheffield/Department of Information Studies, 2008).

⁶⁶⁶ (Peacock, 1999, S. 15).

- *Understanding basic concepts, theories and practice of teaching* schließt Kenntnisse zu Unterrichtsmethoden, Präsentationstechniken und Kooperation und Integration der Schulungen in das Studium mit ein.
- *Understanding the context for teaching and learning* umfasst das Bewusstsein für bildungspolitische Problematiken, für das Konzept des lebenslangen Lernens, für die lernunterstützende Rolle der Bibliothekare und eine nutzen- und ergebnisorientierte Kommunikation.⁶⁶⁷

Das Projekt formuliert damit tragende Bestandteile eines Curriculums, macht jedoch keine Aussagen zum Umfang der einzelnen Themen.⁶⁶⁸

Die Angebote im Bereich des Erwerbs von Kompetenzen zur Vermittlung von Informationskompetenz in den USA, Großbritannien und Australien sind vielfältig. Der europäische Kursplan fasst die unterschiedlichen Inhalte zusammen. In vielen Kursen wird darüber hinaus die Bedeutung des praktischen Teils hervorgehoben.

2.2.3 Zusammenfassung

Die bibliothekarischen Ausbildungsstätten in Deutschland beschäftigen sich mit der Umstellung auf die Bachelor- und Masterstudiengänge und mit der Neustrukturierung der Inhalte. Die vorliegende Momentaufnahme spiegelt den Stand zum Ende des Jahres 2007 wider. Derzeit fehlen aktuelle, nationale Qualitätsstandards für die bibliothekarische Ausbildung in den Bachelor- und Masterstudiengängen und eine Beteiligung der Berufsverbände an der Akkreditierung der Studiengänge.

Die Analyse der Studienpläne der Bachelor- und Masterstudiengänge gibt jedoch einen Eindruck von der Integration des Tätigkeitsbereichs der Vermittlung von Informationskompetenz in die bibliothekarischen Ausbildungspläne in Deutschland. Obwohl Titel von Lehrveranstaltungen häufig nur eine übergreifende Bezeichnung für die vermittelten Inhalte darstellen, ist die Tendenz erkennbar, dass der Schwerpunkt auf der Kommunikation, der Präsentation und dem Projektmanagement liegt. Didaktische Themen werden vernachlässigt.

Insgesamt variieren der zeitliche und der inhaltliche Umfang der einschlägigen Lehrveranstaltungen in den bibliothekarischen Bachelor- und Masterstudiengängen sehr stark.

- Den obligatorischen oder wahlpflichtigen Lehrveranstaltungen in Form von Vorlesungen, Seminaren und Übungen umfassen zwischen sechs Zeitstunden und sechs Semesterwochenstunden für die Lehre im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz.
- Inhaltlich reicht das Spektrum von der Diskussion im Rahmen eines ausgewählten aktuellen Themas über lernpsychologische Grundlagen bis hin zur Präsentation, Organisation und Konzeption von Schulungsveranstaltungen.

Im Dezember 2007 beinhalten sechs von neun Curricula bzw. Studienordnungen der Bachelor- oder Diplomstudiengänge Lehrveranstaltungen und Module zum Thema Informationskompetenz oder Benutzerschulung. Hamburg und Stuttgart haben hier einen Schwerpunkt gesetzt. In den Masterstudiengängen und postgradua-

⁶⁶⁷ Vgl. (Virkus et al., 2005, S. 72–73).

⁶⁶⁸ Vgl. (Virkus et al., 2005, S. 80).

len Ausbildungen berücksichtigen drei von zehn Curricula das große Thema Benutzerschulung oder Vermittlung von Informationskompetenz. Berlin, Hannover und Stuttgart bieten hier Schwerpunkte im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz an.

Im Vergleich zu Deutschland unterscheiden sich in den USA, Großbritannien und Australien die Rahmenbedingungen für die bibliothekarische Ausbildung im Punkt der Einflussnahme der Berufsverbände entscheidend. In allen drei Ländern werden die Berufsverbände direkt in die fachliche Akkreditierung der Studiengänge einbezogen, geben Stellungnahmen zur Ausbildung ab und achten auf Relevanz und Aktualität der Studieninhalte für den Berufsalltag.

Inhalte hinsichtlich der Vermittlung von Informationskompetenz wurden bis jetzt nur begrenzt aufgenommen. Im Jahr 2008 existiert ein Masterstudiengang, der speziell auf die Planung und Durchführung von Veranstaltungen und Schulungsprogrammen zur Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken vorbereitet und die dafür notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt. Die in den anderen Masterstudiengängen angebotenen Kurse zum Thema Informationskompetenz, Lehren, Lernen und Schulung variieren sehr stark in Umfang und Inhalt, sind obligatorisch oder fakultativ, theoretisch oder praktisch angelegt. Obwohl in Nordamerika 51 der 56 von der ALA akkreditierten Masterstudiengänge Kurse zum Thema Schulung, Lehren oder Informationskompetenz anbieten, ist ein entsprechender Kurs zum Thema Informationskompetenz nur in einem Studiengang Teil des Kerncurriculums. In Großbritannien gehört der Kurs zum Thema Informationskompetenz in zwei Studiengängen zum Kerncurriculum. Hier besteht seit 2008 der Studiengang, der zu einem *Master in Information Literacy* führt. In Australien liegen keine Angaben über relevante Studieninhalte vor. Grundsätzlich können die Studierenden aber durch die Auswahl fakultativer Kurse – in den USA und Australien auch aus den separaten Studiengängen für Schulbibliothekare – einen Studienschwerpunkt auf Benutzerschulung legen.

Die vorliegenden Beschreibungen der vielfältigen Angebote zeigen, dass kein Konsens über ein einheitliches Curriculum besteht und die Ausbildungsstätten unter- und miteinander nicht kooperieren. Vereinheitlichungsbestrebungen hinsichtlich der Studieninhalte für einen Schwerpunkt der Vermittlung von Informationskompetenz, wie er für Schulbibliothekare (*Teacher Librarians*) besteht, sind in der Literatur bis auf die Vorschläge des europäischen Projekts nicht erkennbar.

Nachdem die aktuellen Möglichkeiten und Strukturen der Ausbildung für den Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz vorgestellt wurden, betrachtet das nächste Kapitel die Fortbildungsangebote. Aufgrund der vielfältigen Inhalte benötigen frisch ausgebildete Bibliothekare Möglichkeiten, Defizite der Ausbildung auszugleichen. Bibliothekare, die bereits eine längere Berufserfahrung aufweisen, sind auf Fortbildungen angewiesen, um neue Fähigkeiten zu erwerben oder alte aufzufrischen.

2.3 Fortbildung von Bibliothekaren für die Vermittlung von Informationskompetenz

Der Marktwert eines bibliothekarischen Abschlusses beträgt heute drei bis fünf Jahre.⁶⁶⁹ Innovationszyklen werden kürzer, Anwendungswissen veraltet schneller, Qualifikationsanforderungen steigen.⁶⁷⁰ Deshalb müssen Kenntnisse und Fähigkeiten durch Fortbildungsmaßnahmen stetig erhalten, angepasst, verbessert oder wiedergewonnen werden.

Im Folgenden wird zuerst auf die Bedeutung und Formen von Fortbildungsmaßnahmen allgemein hingewiesen. Anschließend werden Fortbildungsmöglichkeiten für Bibliothekare in Deutschland allgemein und danach detailliert für Mitarbeiter, die sich mit der Vermittlung von Informationskompetenz befassen, betrachtet. Zum Abschluss gehen die Ausführungen auf allgemeine und spezifische Fortbildungsangebote in den USA, Großbritannien und Australien ein. Die Analyse greift auf Berichte und Ankündigungen in einschlägigen Fachzeitschriften und auf Webseiten zurück. Sie führt beispielhaft Veranstaltungen, etablierte Programme und ausgewählte Initiativen einzelner Bibliotheken auf. Die methodische Grenze dieses Vorgehens liegt in der alleinigen Verfügbarkeit des Veranstaltungstitels, der gelegentlich einen falschen Eindruck erwecken kann.

2.3.1 Bedeutung und Formen der Fortbildung

Die tiefgreifenden Veränderungen im Bibliothekswesen erfordern ein umfassendes und vielfältiges Fortbildungsangebot, um die Dienstleistungen der Bibliothek innovativ und bedarfsgerecht weiterzuentwickeln und ihre Qualität sicherzustellen. Über die notwendige Wissensaktualisierung hinaus gleicht Fortbildung Defizite der Ausbildung aus und ist ein Gradmesser für die Mitarbeitermotivation und den Veränderungswillen der Bibliotheken.⁶⁷¹ Fortbildungen dienen den Mitarbeitern durch die Erhöhung der sozialen und fachlichen Kompetenz, der Arbeitserleichterung und dem Erhalt von Leistungsstufen und -prämien. Gleichzeitig können die Einrichtungen Personaleffizienz, Mitarbeitermotivation, Output, Flexibilität und Mobilität der Mitarbeiter auf diese Weise steigern.⁶⁷² Mitarbeiter erhalten Anregungen von außen und entwickeln konkrete Ideen. Dadurch schaffen Fortbildungen die Möglichkeit zur Planung und Umsetzung von Veränderungen.⁶⁷³ Deshalb müssen sie zeit-, bedarfs- und mitarbeitergerecht konzipiert sein.⁶⁷⁴

Die **Formen**, Themen und Verantwortlichkeiten von bibliothekarischen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten bieten ein breites Spektrum. In der bibliothekarischen Fortbildungslandschaft sind unterschiedliche Formen zu finden: das Selbststudium anhand neuerer Fachliteratur, der Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen, das Training am Arbeitsplatz (*training on the job*), Innovationszirkel, Informationsveranstal-

⁶⁶⁹ Vgl. (Weingand, 1997); (Roth-Plettenberg et al., 2000); (Köttelwelsch, 1978, S. 200).

⁶⁷⁰ Vgl. (Schaeper et al., 2006, S. 3).

⁶⁷¹ Vgl. (von Busse et al., 1999, S. 423–425). Siehe auch (Winter, 1998, S. 851).

⁶⁷² Vgl. (Kommission für Aus- und Fortbildung des Bibliotheksverbundes Bayern, 2002, S. 7).

⁶⁷³ Vgl. (Franke, 2001a, S. 76).

⁶⁷⁴ Vgl. (Krauß-Leichert, 2000, S. 156).

tungen, Seminare, Kurse, Workshops in einzelnen Bibliotheken, Einzelvorträge in der Region oder vor Ort, Besichtigungen und Studienreisen im In- und Ausland, ein zeitlich begrenzter Austausch von Mitarbeitern zwischen Bibliotheken, Tagungen und Kongresse bibliothekarischer Verbände und Kursangebote der Volkshochschulen.⁶⁷⁵ Aktuelle Formen der Weiterbildung lassen sich nach *formal* und *non-formal*, *betriebsextern* und *betriebsintern*, *on-the-job* und *off-the-job* kategorisieren (vgl. Tab. 2-11).

Tab. 2-11. Inhalte und Formen bibliothekarischer Fortbildungsveranstaltungen

Inhalte		Form	Non-Formal	Formell	Intern	Extern
<u>Fähigkeiten</u>	Non-formal + intern << < formell + extern >> >>	Seminare, Kurse, Workshops (mit Abschluss / Zertifikat)		x		x
Wahrnehmen,		Tagungen und Kongresse bibliothekarischer Verbände	x			x
Problemlösen,		Einzelvorträge in der Region	x			x
Entscheiden,		Besichtigungen	x		x	x
Kommunizieren		Erfahrungsaustausch mit Kollegen	x		x	x
<u>Einstellungen</u>		Zeitlich begrenzter Austausch von Mitarbeitern zwischen Bibliotheken, systematischer Arbeitsplatzwechsel	x		x	x
Normen, Werte,		Informationsveranstaltungen, Seminare, Kurse, Workshops in einzelnen Bibliotheken	x	x	x	
Selbsterkenntnis		Innovationszirkel	x		x	
<u>Kenntnisse</u>		Mentorenprogramme, Supervision			x	
Institutionen,		Einführung neuer Mitarbeiter (Einführungspraktikum)			x	
Funktionen,		Training am Arbeitsplatz, Lernen durch Beobachten und Ausprobieren, Training durch Kollegen	x		x	
Prozesse,		Selbststudium anhand neuerer Fachliteratur	x		x	
Techniken						

Quelle: Erstellt auf Grundlage von (Umlauf, 2002b).

Formales Lernen ist institutionell geprägtes, organisationales und planvolles Lernen, das zu anerkannten Abschlüssen führt.⁶⁷⁶ Non-formales Lernen ist eine Sammelbezeichnung für alle Lernformen außerhalb des formalisierten Bildungswesens. Es bezieht sich auf informelles Lernen und auf jegliches Lernen, das in planvolle Tätigkeiten eingebettet ist, die nicht explizit als Lernen bezeichnet werden. Informelles Lernen ist Lernen, das aus alltäglichen Aktivitäten erwächst und wo sich das Lernergebnis einstellt, ohne dass dieses von vornherein gezielt oder organisiert angestrebt wurde.⁶⁷⁷ Organisierte Weiterbildungsangebote werden nur von einem geringen Teil der Bibliotheksmitarbeiter wahrgenommen, so dass ein großer Teil der Weiterbildung informell und auf Eigeninitiative stattfindet. Die Möglichkeiten der selbstgesteuerten Fortbildung

⁶⁷⁵ Vgl. (Köttelwelsch, 1978, S. 200) und (Kommission für Aus- und Fortbildung des Bibliotheksverbundes Bayern, 2002, S. 21–22).

⁶⁷⁶ Vgl. (Straka, 2003, S. 249).

⁶⁷⁷ Vgl. (Pscheida, 2007, S. 37–38).

werden von Variablen aus der Umgebung, der Selbstständigkeit und der Berufserfahrung der Person in unterschiedlichem Maße beeinflusst.⁶⁷⁸

Empirische Befunde belegen, dass die Zahl der Teilnehmer organisierter Weiterbildung, die Zahlen der betrieblichen Weiterbildung und der Aufstiegsweiterbildung zugunsten der Form der informellen Weiterbildung zurückgehen. Dieser Rückgang erklärt sich durch die Transformation der Lernkultur und die Verlagerung in andere Formen, wie zum Beispiel dem Coaching am Arbeitsplatz, durch die Nutzung der IT-Technologien für neue Formen des Lernens und der Kommunikation und den Trend zur Selbsthilfe.⁶⁷⁹ Die berufliche Fortbildung beruht heute in großen Teilen auf dem selbstorganisierten Lernen.⁶⁸⁰ Zur **informellen** Weiterbildung zählen berufsbezogene Besuche von Fachmessen oder Kongressen, die Nutzung von Lernangeboten im Internet am Arbeitsplatz und das Studium berufsbezogener Fachbücher oder Fachzeitschriften. Auch die Unterweisung oder das Anlernen am Arbeitsplatz durch Kollegen, Vorgesetzte oder außerbetriebliche Personen, das Lernen durch Beobachten und Ausprobieren am Arbeitsplatz, das Lernen am Arbeitsplatz mit Hilfe von computerunterstützten Selbstlernprogrammen, die Supervision am Arbeitsplatz oder ein systematischer Arbeitsplatzwechsel sind Formen der informellen Weiterbildung.⁶⁸¹ Neue Technologien können das informelle Lernen unterstützen. Weblogs in Form persönlicher Tagebücher dienen für die Planung von Aktivitäten, dem Projektmanagement und dem Publizieren von Informationen für die Öffentlichkeit. Ihr Nutzen liegt in der Sichtbarkeit der gesammelten Erfahrungen und in der Verfügbarkeit von Lerninhalten im benötigten Augenblick.⁶⁸²

Externe Fortbildungsaktivitäten stellen die Teilnahme an Projekten, professionellen Netzwerken und Interessengruppen, an Fortbildungsprogrammen, Trainingskursen, an Konferenzen, Studienaufenthalten und am Austausch dar.⁶⁸³ Externe Fortbildung ist nur sinnvoll, wenn sich der Informations- und Lernbedarf des Einzelnen und die Lernziele der Veranstaltung möglichst decken. Auf extern angebotene Weiterbildungsmaßnahmen sollte die Bibliothek zurückgreifen, wenn ein spezifischer Qualifizierungsbedarf einzelner Mitarbeiter vorliegt.⁶⁸⁴ Trotz hoher Kosten, dem zeitlichen Aufwand und der Abwesenheit vom Arbeitsplatz überwiegen die Vorteile, Kontakte zu anderen Teilnehmern aufbauen, Erfahrungen austauschen und Anregungen durch das Lernen in der Gruppe mitnehmen zu können.⁶⁸⁵

Innerbetriebliche (interne) Fortbildung erlaubt eine gezielte Themenauswahl und -strukturierung, eine genauere Zielgruppenbestimmung, die Einbindung in die Struktur der Bibliothek und der Bedürfnisse der Mitarbeiter, eine gemeinsame Diskussionsmöglichkeit im betrieblichen Zusammenhang, eine gezielte Nach-

⁶⁷⁸ Vgl. (Varlejs, 1993, S. 288). Varlejs zählt die Variablen Zugang, Bestandsgröße, finanzielle Unterstützung, Personalbestand, Lage, Position, Berufserfahrung, Gehalt, Abschluss, Mitgliedschaft in Berufsverbänden oder Komitees, Fachliteratur, Teilnahme an Fortbildungen, Veröffentlichungen, Lehraufträge dazu.

⁶⁷⁹ Vgl. (Sauer, 2003, S. 22).

⁶⁸⁰ Vgl. (Behm-Steidel, 2001, S. 291–292).

⁶⁸¹ Vgl. (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2006, S. 128).

⁶⁸² Vgl. (Stieger, 2007, S. 19–20).

⁶⁸³ Vgl. (Larsen, 2005, S. 9–10).

⁶⁸⁴ Vgl. (Gärtner, 2003, S. 41).

⁶⁸⁵ Vgl. (Behm-Steidel, 2001, S. 291–292).

bereitung und eine individuelle Betreuung am Arbeitsplatz.⁶⁸⁶ Angebote interner Weiterbildungen sind sinnvoll, wenn für eine Gruppe von Mitarbeitern der gleiche Qualifizierungsbedarf besteht.⁶⁸⁷ Hauseigene Fortbildungen stoßen jedoch schnell an ihre Grenzen.

Interne Möglichkeiten zur Weiterbildung stellen Training durch und Wissensaustausch mit Kollegen, Selbststudium, Job-Rotation, Lesen, Mentorenprogramme, Supervision und Ausprobieren dar.⁶⁸⁸ Bei der betriebsinternen Fortbildung „**on the job**“ werden einzelne Mitarbeiter während ihrer Aufgabenwahrnehmung individuell angeleitet. Bibliotheksinterne Fortbildung durch Training am Arbeitsplatz kann flexibel, kontinuierlich und responsiv zum Bedarf angeboten werden. Die Mitarbeiter lernen in selbstbestimmter Geschwindigkeit und wenden ihr Wissen wiederholt an. Diese Form der Fortbildung wird jedoch nicht von Experten geplant oder überwacht und ist aufgrund der individuellen Betreuung sehr kostenintensiv.⁶⁸⁹

Bei der betriebsinternen Fortbildung „**off the job**“ werden die Mitarbeiter in Schulungen, Seminaren mit eigenen oder fremden Dozenten in Kursen zusammengefasst weitergebildet.⁶⁹⁰ Bibliotheksinterne Trainingskurse sind spezifisch und können in Personalentwicklungspläne einbezogen werden. Die Bibliothek kann schnell auf Bedürfnisse oder Veränderungen reagieren und bibliotheksweit bestimmte Expertisen schaffen. Da die Fortbildungen institutionsintern abgehalten werden, ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass die Kenntnisse am Arbeitsplatz ein- und umgesetzt werden. Gleichzeitig können die Kurse jedoch nicht auf individuelle oder spezielle arbeitsplatzbezogene Wünsche eingehen und unter Umständen nicht zum passenden Zeitpunkt angeboten werden.⁶⁹¹ Interne und externe Kurse ergänzen sich. Durch externe Anbieter ist eine schnellere Ausweitung der Angebote und der Rückgriff auf qualifiziertes pädagogisches Wissen und spezielle Unterrichtsmethoden und -materialien (Fallstudien, Planspiele, Gruppenarbeit usw.) möglich.⁶⁹²

Die Formen und Methoden sind nicht nur abhängig von den örtlichen Gegebenheiten, sondern auch vom **Inhalt** der Fortbildungen. So lassen sich Kenntnisse im Selbststudium, in Vorträgen und Diskussionen erwerben, Fähigkeiten durch Übungen und Rollenspiele erlernen, Einstellungen durch gruppendynamische Übungen, Rollenspiele und Sensibilisierungsübungen verändern.⁶⁹³ Nachfragen und Bedürfnisse können mit Methoden der Bedarfsanalyse erfasst werden. Dazu gehören Angebotsanalysen der laufenden Programme bezüglich ihrer Akzeptanz und Wirkung, Forschungsberichte, Prognoseverfahren und Trendaussagen, Medienanalysen, Anforderungsanalysen mit Hilfe empirischer Verfahren, Adressaten, Teilnahme- und Absolventenbefragungen und Experteninterviews.⁶⁹⁴

⁶⁸⁶ Vgl. (Jedwabski, 1996, S. 3) und (Behm-Steidel, 2001, S. 291–292).

⁶⁸⁷ Vgl. (Gärtner, 2003, S. 41).

⁶⁸⁸ Vgl. (Larsen, 2005, S. 9–10).

⁶⁸⁹ Vgl. (Nicholson, 1993, S. 264–268).

⁶⁹⁰ Vgl. (Umlauf, 2002b, S. 4.1.6, 2).

⁶⁹¹ Vgl. (Nicholson, 1993, S. 264–268).

⁶⁹² Vgl. (Kommission für Aus- und Fortbildung des Bibliotheksverbundes Bayern, 2002, S. 26–27).

⁶⁹³ Vgl. (Umlauf, 2002b, S. 4.1.6, 2).

⁶⁹⁴ Vgl. (Faustich, 2004, S. 33).

Die allgemeinen Ausführungen geben einen Eindruck, wie umfangreich und vielfältig Fortbildungsmaßnahmen sein können. Beschreibungen in der Fachliteratur beschränken sich dabei häufig auf formelle und organisierte Fortbildungsmaßnahmen. Diese werden in den folgenden Abschnitten zuerst für Deutschland, dann für die USA, Großbritannien und Australien betrachtet.

2.3.2 Fortbildungsangebote für Bibliothekare in Deutschland

Die Bedeutung und der Nutzen von Fortbildungen sind unbestritten. Die bibliothekarische Fortbildungslandschaft in Deutschland wird durch unterschiedliche Rahmenbedingungen geprägt und bietet eine Vielzahl von Fortbildungsformen, Inhalten und Anbietern.

2.3.2.1 Allgemeiner Überblick

Im Bereich der bibliothekarischen Fortbildung in Deutschland wurden unterschiedliche Versuche der Strukturierung unternommen. Während im *Bibliotheksplan '73* die berufliche Fortbildung nur als Aufgabe der Ausbildungsstätten erwähnt wird⁶⁹⁵, stellt das DBI 1980 in seinem Fortbildungsplan konkrete Vorstellungen zur Institutionalisierung der Fortbildungsarbeit vor: Die Mitarbeiter absolvieren über einen Zeitraum von 2 Jahren insgesamt 30 Stunden. Die Fortbildung soll

„alle Teilnehmer des Berufs einerseits an der Weiterentwicklung des Fachwissens, das in der Grundausbildung vermittelt wird, [...] beteiligen, und andererseits spezielle Studienangebote für Aufgabengebiete [...] machen, die im berufsvorbereitenden Fachstudium nur allgemein oder noch gar nicht hatten berücksichtigt werden können oder in denen sich eine besondere Bedarfslage ergeben hat.“⁶⁹⁶

Im Jahr 1985 fordert Simon darüber hinaus den Aufbau bedarfsorientierter Veranstaltungsangebote und einer zentralen Fortbildungsagentur für die Koordination, den Ausbau der Rolle der Hochschulen und die Abgabe regelmäßiger Statusberichte über den Erfolg der Veranstaltungen.⁶⁹⁷ Der *Bibliotheksplan '93* schlägt vor, die personelle und materielle Ausstattung der bibliothekarischen Ausbildungseinrichtungen zu verbessern und stärker für die Fortbildung zu nutzen. Im Sinne der Fortentwicklung des Bibliothekswesens sollen Berufs- und Bibliotheksverbände als wichtige Träger der beruflichen Fortbildung fungieren. Die Entwicklung und der Ausbau bibliothekarischer Fortbildungen für die Tätigkeitsbereiche und beruflichen Anforderungen einzelner Berufsgruppen ist ebenfalls wichtig. Darüber hinaus fordert der Bibliotheksplan eine effiziente, systematische und national koordinierte Form der bibliothekarischen Fortbildung.⁶⁹⁸

Diese inhaltlichen, organisatorischen und formalen Zielvorstellungen eines Konzepts für die bibliothekarische Fortbildung in Deutschland sind auch 2008 noch aktuell. Planerische und kooperative Initiativen wurden

⁶⁹⁵ Vgl. (Deutsche Bibliothekskonferenz, 1973, S. 164).

⁶⁹⁶ (Deutsches Bibliotheksinstitut, 1980, S. 11). Es empfahl darüber hinaus, die Verantwortlichkeiten und Kompetenzen im Bibliothekswesen durch institutionalisierte Kooperationsformen zu bündeln. Eine Zentralisierung überregionaler bibliothekarischer Fortbildungsdienstleistungen und eine Meldestelle für Fortbildungsveranstaltungen sollten eingerichtet werden. Das Institut regte eine überregionale Koordinierungsarbeit, die Erstellung eines jährlichen Fortbildungsberichts, die Einrichtung einer Fortbildungskommission und eines Fortbildungsbeirats zu ihrer Unterstützung an. Vgl. (Deutsches Bibliotheksinstitut, 1980, S. 34–37).

⁶⁹⁷ Vgl. (Simon, 1985, S. 34–35).

⁶⁹⁸ Vgl. (Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände, 1994, S. 158).

bis auf individuelle Aktivitäten und die Fortbildungszentren der Hochschulen nicht umgesetzt. Diverse **Mängel** werden immer wieder genannt.⁶⁹⁹

- Weiterbildungsprogramme sind nicht auf die Ausbildungscurricula abgestimmt. Für die einzelnen Mitarbeiter werden keine individuellen Fortbildungspläne aufgestellt.
- Fortbildungsangebote laufen unkoordiniert nebeneinander her und behandeln trendmäßig gleichartige Themen. Es besteht eine unübersichtliche und in ihrer Wertigkeit schwer einschätzbare Vielfalt. Es findet keine Koordination der Fortbildungsanbieter untereinander, z. B. in Form einer bundesweiten Fortbildungsdatenbank, statt.
- Mitarbeiter sind nicht motiviert, Geld, Zeit und lange Anfahrtswege zu investieren. Es fehlen Anreize für private Investitionen in die Fortbildung und Weiterqualifizierung.
- Fortbildungen werden nicht als stetiger Prozess oder als Bestandteil des Arbeitsalltags wahrgenommen. Sie beruhen häufig auf persönlicher Initiative und stehen selten im Zusammenhang mit der strategischen Planung und Organisationsentwicklung der Institution. Der Versuch, das Erlernte in der eigenen Bibliothek in Prozesse einzubringen, die seit langer Zeit bestehen, führt häufig zur Frustration der fortgebildeten Mitarbeiter.
- Fortbildungen sind angebotsorientiert und richten sich zu wenig auf den konkreten Bedarf aus.
- Veranstaltungen werden nicht in ausreichendem Maße beworben und kommuniziert.

Die Intransparenz des Gesamtangebots, die mangelnde Motivation der Mitarbeiter und die fehlende Erfolgskontrolle von Fortbildungsangeboten beschreiben die Rahmenbedingungen für die Fortbildung im deutschen Bibliothekswesen.⁷⁰⁰

In der breiteren bibliothekarischen Öffentlichkeit wurden die Unzulänglichkeiten auf dem Gebiet der bibliothekarischen Fortbildung erstmals auf dem Bibliothekartag im Jahr 2000 diskutiert und die Einrichtung einheitlicher Standards und Instrumente der Qualitätssicherung und Effizienzkontrolle aufgebracht. Die *VdDB Kommission für berufliche Fortbildung* erarbeitete ein Dokument zur qualitativen Einschätzung von Fortbildungsveranstaltungen.⁷⁰¹ Die BDB startete die *Initiative Qualifizierung 2000* (IQ2000). Ein durch Berufung eingerichteter Ausschuss sollte zunächst Anbieter und Kursinhalte prüfen und zertifizieren, so dass

⁶⁹⁹ Vgl. (Schwarz, 1994, S. 14–18); (Jedwabski, 1997, S. 42); (Borchardt, 1998, S. 136–138); (Winter, 1998, S. 849–851); (Roth-Plettenberg et al., 2000); (Umlauf, 2001, S. 6); (Müller, 2001, S. 310).

⁷⁰⁰ Vgl. (Kommission für Aus- und Fortbildung des Bibliotheksverbundes Bayern, 2002, S. 34–35).

⁷⁰¹ In der Checkliste werden makrodidaktische (Bedarf, rechtliche Voraussetzungen, Angebotsgestaltung, Lernziele und Inhalte, Erreichbarkeit, Kommunikation) und mikrodidaktische (Merkmale des Trainers, Gruppenzusammensetzung, Trainingsverlauf, Feinlernziele mit Praxisbezug, einzelne Inhalte, didaktische Methoden, Medieneinsatz, didaktische Aufbereitung, Durchführung und Transfersicherung, Evaluation) Aspekte angeführt. Vgl. (Huesmann, 1999, S. 750–754). Diese werden durch die Liste mit Minimalerfordernissen von Marloth ergänzt, die Kosten, Träger, Ausstattung, Lehrpersonal, Lernziel, Zielgruppe, Voraussetzungen, Zahl der Teilnehmer, Dauer und Gliederung, Lehrpläne, Methoden, praxisbezogene Maßnahmen und die Unterstützung der Teilnehmer beim Lernen aufzählt. Vgl. (Marloth, 1995, S. 52). Die vom DIE herausgegebene Checkliste für den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen betont, dass sich der Fortbildende selbst über seine eigenen Ziele und Möglichkeiten (Motiv, Ziel, Stärken und Schwächen, Zeit und Kosten) klar werden muss. Vgl. (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2006).

die Fortbildungsteilnehmer Qualifikationsnachweise nach Absolvieren bestimmter Module erhalten. Die Vorhaben wurden nicht umgesetzt, gaben jedoch den Anstoß für die Einrichtung zertifizierter Kurse.⁷⁰²

Erst im Jahr 2006 liegt mit dem *Fortbildungskonzept der VDB Kommission für berufliche Qualifikation* ein offizielles und aktuelles Rahmendokument vor. Danach ist die Fortbildung bedarfs- und zielorientiert, praxisnah und praxisbegleitend zu gestalten, als Personalentwicklung zu verstehen und als Gesamtkonzept in Rahmen- und Zielvereinbarungen zu verankern. Für eine optimale Zusammenarbeit mit den Fachwissenschaftlern und für die Vermittlung von Informationskompetenz sind kommunikative und didaktische Fähigkeiten besonders zu fördern. Dem Erfahrungsaustausch wird ein hoher Stellenwert eingeräumt. Darüber hinaus wird die bundesweite Öffnung von Fortbildungsveranstaltungen befürwortet, um Ressourcen besser auszunutzen.⁷⁰³ Kurz vor dem Bibliothekartag in Mannheim (2008) adressierten der BIB und der VDB einen offenen Brief an die Bibliotheksöffentlichkeit. In ihm forderten sie die Bibliotheksleitungen zur Unterstützung der Teilnahme und zur Investition in Fortbildungsmaßnahmen auf.⁷⁰⁴

Gesetzliche Grundlagen für die berufliche Fortbildung in Deutschland finden sich auf Bundesebene im Berufsbildungsgesetz, auf Landesebene in den Weiterbildungsgesetzen und den Hochschulgesetzen. Die Förderung der Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen wird bundesweit durch das Arbeitsförderungsgesetz, das Fernunterrichtsschutzgesetz und das Berufsbildungsgesetz, landesweit durch Weiterbildungsgesetze und Bildungsurlaubsgesetze geregelt. Diese Regelungen werden im öffentlichen Dienst durch die in der Bundeslaufbahnverordnung festgeschriebene Fortbildungspflicht der Beamten und durch den Tarifvertrag der Angestellten ergänzt.⁷⁰⁵ Eine aktuelle Zusammenstellung der rechtlichen Grundlagen für die bibliothekarische Fortbildung liegt nicht vor.⁷⁰⁶

Die **inhaltlichen** Fortbildungsbedürfnisse von Bibliotheksmitarbeitern teilen sich in drei Felder ein:

- Fachwissen – bibliothekarische Kenntnisse;
- allgemeine Kenntnisse und Fähigkeiten – u.a. persönliche Arbeitstechniken, Zeit- und Stressmanagement, Kommunikation, Rhetorik, pädagogische Kenntnisse, Personalführung, Management- und Leitungskompetenzen, Öffentlichkeitsarbeit, Recht;
- fachspezifische (außerbibliothekarische) Kenntnisse und Fähigkeiten – beim höheren Bibliotheksdienst, insbesondere bei Fachreferenten.⁷⁰⁷

Fortbildungsanbieter im bibliothekarischen Bereich müssen verstärkt sparten- und laufbahnübergreifende Kompetenzen und Inhalte vermitteln und bibliothekarische und außerbibliothekarische Fragestellungen und

⁷⁰² Bei den Zertifikaten handelte es sich um die Kurse „Recherchieren Online“ und „Bibliotheksmanagement“ am ZBIW und an der FU Berlin. Vgl. (Kommission für Aus- und Fortbildung des Bibliotheksverbundes Bayern, 2002, S. 34–35).

⁷⁰³ Vgl. (Verein Deutscher Bibliothekare/Kommission für berufliche Qualifikation, 2006).

⁷⁰⁴ Vgl. (Berufsverband Information Bibliothek et al., 2008, S. 1).

⁷⁰⁵ Vgl. (Deutsches Bibliotheksinstitut/Fortbildungskommission, 1990, S. 8–21).

⁷⁰⁶ Jedwabski zeigte 1997 die umfassenden rechtlichen Grundlagen beispielhaft anhand der Situation der Universitätsbibliothek Dortmund. Siehe (Jedwabski, 1997).

⁷⁰⁷ Vgl. (Kommission für Aus- und Fortbildung des Bibliotheksverbundes Bayern, 2002, S. 28–29).

Kompetenzen verknüpfen.⁷⁰⁸

Die Breite der **Anbieter** von Maßnahmen der beruflichen Fortbildung spiegelt das Gesamtbild des deutschen Bibliothekswesens wider. Die Verantwortlichkeiten sind in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt, die Angebote regional ungleichmäßig verteilt.⁷⁰⁹ Anbieter von Fortbildungen für Bibliotheksmitarbeiter aus Hochschulbibliotheken sind:

- Berufsverbände und ihre Landesgruppen und Kommissionen, z. B. DBV, VDB und BIB;
- Verbundzentralen, z. B. BVB, Verbundzentrale des GBV, KOBV, Geschäftsstelle für Aus- und Fortbildung im HeBIS-Verbund, SWB;
- Staats-, Universitäts- und Landesbibliotheken, z. B. die Bayerische Staatsbibliothek München, das Zentrum für Aus- und Fortbildung der Gottfried-Wilhelm-Leibniz-Bibliothek in Hannover;
- die Trägerinstitution (Universität, Fachhochschule),
- Hochschulen mit bibliothekarischen Ausbildungsgängen, z. B. Berlin, Hamburg, Hannover, Köln, Leipzig, München, Potsdam, Stuttgart;
- staatliche Fachstellen und Büchereizentralen;
- Arbeitskreise, z. B. Köln, Berlin, Leipzig, Stuttgart, Dresden, München, Wiesbaden;
- Ministerien und Behörden,
- ekz-Bibliotheksservice GmbH und
- Wirtschaftsunternehmen, Stiftungen, privatrechtliche Vereine, Vereine und Verbände im Bildungs- und Kultursektor.⁷¹⁰

Fortbildungsanbieter arbeiten bisher untereinander selten zusammen. Beispiele für erfolgreiche Kooperationen sind die Zertifizierungskurse „Management von Bibliotheken“ und „Recherchieren Online“, die zusammen vom Zentrum für bibliotheks- und informationswissenschaftliche Weiterbildung (ZBIW) in Köln und dem Weiterbildungszentrum der Freien Universität Berlin durchgeführt werden.⁷¹¹

Die Fortbildungsprogramme der einzelnen Anbieter können nicht zentral eingesehen werden. Die umfassendste Zusammenstellung ist im Frühjahr 2008 dem Portal www.wissenbringtweiter.de zu entnehmen. Unterstützt durch eine Anschubfinanzierung und die Schirmherrschaft des Kompetenznetzwerks Bibliotheken (KNB) wurde das Projekt von Studierenden des Fachbereichs Bibliothek und Information der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg im Wintersemester 2004/2005 aufgebaut.⁷¹² Darüber hinaus stellen die Fortbildungskalender der Berufsverbände von ihnen durchgeführte Veranstaltungen zusammen.⁷¹³

⁷⁰⁸ Vgl. (Umlauf, 1999, S. 15).

⁷⁰⁹ Vgl. (Schwarz, 1994).

⁷¹⁰ Vgl. (Nicholson, 1993, S. 264–268); (Deutsches Bibliotheksinstitut, 1997); (Seefeldt et al., 2003, S. 67).

⁷¹¹ Vgl. (Busch et al., 2003, S. 360).

⁷¹² Weitere Informationen siehe (Geeb et al., 2005).

⁷¹³ Siehe z. B. den BIB-Fortbildungskalender (Berufsverband Information Bibliothek, 2007) und den Veranstaltungskalender des VDB (Verein Deutscher Bibliothekare, 2007b).

In Bayern und Niedersachsen werden die Möglichkeiten in den Fortbildungskalendern *bibfib* (Bibliothekarische Fortbildung in Bayern) und *Bibliothekarische Fortbildung in Niedersachsen* landesweit zusammengestellt.⁷¹⁴ In Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen gibt es darüber hinaus ein Netzwerk der bibliothekarischen Fortbildungsbeauftragten der jeweiligen Hochschulbibliotheken.⁷¹⁵

Praktische Erfahrungen und Beispiele über die Konzeption, Umsetzung, Organisation und den Erfolg von Fortbildungsmaßnahmen an **Hochschulbibliotheken** oder in einzelnen Bundesländern werden nur vereinzelt in der Fachliteratur veröffentlicht. Die Universitätsbibliothek Freiburg berichtet über die im Jahr 2006 ins Leben gerufene interne Fortbildungsreihe.⁷¹⁶ Die Bibliothek der Universität Konstanz stellt ihr Weiterbildungskonzept vor, das auf kurzen Informationsveranstaltungen, Kursen zur Verbesserung der Fachkenntnisse und moderierten Workshops zur Optimierung der Arbeitsstrukturen und Entwicklung der Soft Skills basiert.⁷¹⁷ Die Kommission für Aus- und Fortbildung in Bayern listet in ihrer Bestandsaufnahme Fortbildungsanbieter bibliothekarischer und bibliotheksnaher Berufsfelder auf. Sie kommt zum Ergebnis, dass Methoden und Formen anzupassen, Inhalte und Schwerpunkte der Angebote fortzuentwickeln, der Bedarf besser zu ermitteln und zu planen, bessere Erfolgskontrollen und Informationsstrukturen einzurichten seien.⁷¹⁸

Zusammenfassend kann die bibliothekarische Fortbildungslandschaft in Deutschland allgemein als vielfältig, intransparent und angebotsgesteuert charakterisiert werden. Sie hält wenig modulare und zertifizierte Angebote bereit. Es finden überwiegend Präsenzveranstaltungen und nur wenige E-Learning-Kurse statt. Im Rahmen dieser Arbeit sind Fortbildungsangebote, die für Bibliotheksmitarbeiter, die sich mit der Planung und Durchführung von Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz befassen, besonders interessant. Da keine Übersicht zu Fortbildungen in diesem Themenbereich besteht, werden im folgenden Abschnitt entsprechende Angebote, eingebettet in die Gesamtstruktur der bibliothekarischen Fortbildung in Deutschland, dargestellt.

2.3.2.2 *Fortbildungsangebote für den Erwerb von Kompetenzen zur Vermittlung von Informationskompetenz*

Über die Aktualisierung des Wissens zu fachlichen Informationsressourcen hinaus benötigen im Schulungsbereich tätige Bibliothekare entsprechend dem im Kapitel 2.1.4 erarbeiteten Anforderungsprofil Fortbildungsangebote für die Kompetenzbereiche Pädagogik, Kommunikation und Organisation (vgl. Tab. 2-3). Die Besonderheit bei der Vermittlung der Fähigkeiten und Kenntnisse in diesem Bereich liegt darin, dass zwar theoretische Grundlagen in Fortbildungsveranstaltungen gelegt und diese begrenzt praktisch angewendet werden können. Die konkrete Umsetzung und Übung erfolgt aber erst am Arbeitsplatz und Erfolgserlebnisse

⁷¹⁴ Vgl. (Bayerische Staatsbibliothek, 2007b); (Niedersächsisches Fortbildungsgremium et al., 2007).

⁷¹⁵ Vgl. für Nordrhein-Westfalen bei (Fachhochschule Köln/Zentrum für Bibliotheks- und Informationswissenschaftliche Weiterbildung, 2008).

⁷¹⁶ Vgl. (Straub, 2006, S. 27–28).

⁷¹⁷ Vgl. (Hätscher, 2004). Die Bibliothek der Universität Konstanz berichtet von der Qualifikationsmaßnahme „Frauen in Führungspositionen“, die über zwei Jahre und auf vier Module verteilt die Weiterentwicklung von Managementfähigkeiten vermittelt. Vgl. (Hätscher, 2003); (Keiper et al., 2003).

⁷¹⁸ Vgl. (Kommission für Aus- und Fortbildung des Bibliotheksverbundes Bayern, 2002, S. 3–4).

stellen sich später ein.

Während Fortbildungsveranstaltungen zum Zeitmanagement, Personalführung, Teamarbeit, Gesprächsführung, Moderation, zur verbalen und nonverbalen Kommunikation mittlerweile zum etablierten Kursangebot bibliothekarischer Fortbildungsstätten, der Weiterbildungszentren der Hochschulen und anderer Bildungsträger gehören, stellt die didaktische Qualifizierung noch ein neues Angebot dar. Jüngere Bemühungen, Fortbildungen für den Bereich Schulungen zu implementieren und zu koordinieren, gehen auf den *Round Table* der DBI-Benutzungskommission zum Thema *Fort- und Weiterbildung im Informationsbereich* 1998 an der Bibliotheksschule Frankfurt zurück. Er stellte beträchtliche Defizite bei den Fortbildungsangeboten fest, insbesondere für den Erwerb sozial-kommunikativer und pädagogischer Kompetenzen. Die Kommission befürwortete den Aufbau eines modularen Fort- und Weiterbildungsangebots für den Bereich der Informationsdienste, das sich auf mehrere, miteinander kooperierende Ebenen verteilt.

- Auf nationaler Ebene sollte ein Rahmenkonzept Schulungsziele, Strukturen, Adressaten, Organisation, didaktisch-methodische Vorschläge, Evaluation und Zertifizierung koordinieren.
- Auf lokaler und regionaler Ebene sollten eingerichtete Institutionen das Rahmenkonzept ausfüllen, als Ansprechpartner für Anfragen und als Koordinationsstelle für die lokale, regionale und nationale Angebotsabstimmung dienen. Sie sollten den lokalen Fortbildungsbedarf ermitteln, das lokale Fortbildungskonzept erarbeiten, Fortbildungsunterlagen sammeln und die Effizienz des Fortbildungsangebots prüfen.

Für den Bereich der Benutzerschulung wurde eine kleine Expertengruppe berufen, die sich erstmals im Februar 1999 in Karlsruhe traf. Sie sollte unter anderem die erforderlichen Qualifikationen zur Erstellung und Durchführung von effizienten Schulungsangeboten für Benutzer erfassen.⁷¹⁹ Die Expertengruppe arbeitete an der Beantragung eines Projekts, in dem ein umfassendes Curriculumkonzept für Benutzerschulungen entwickelt, einige Schulungsmodule exemplarisch erarbeitet, die Schulungspotenziale neuer Lerntechniken geprüft und die Qualifikationsvoraussetzungen für Erstellung und Anwendung neu konzipierter Benutzerschulungen ermittelt werden.⁷²⁰ Nach Auflösung des DBI sind diese Bemühungen nicht fortgesetzt worden.

Bis zum Jahr 2008 sind Angaben zum konkreten Fortbildungsbedarf von Bibliothekaren, die Schulungen durchführen und an der Vermittlung von Informationskompetenz beteiligt sind, nicht veröffentlicht worden. Es fehlen eine spezifische Zusammenstellung von Schulungsveranstaltungen für diesen Tätigkeitsbereich und eine Empfehlung über die inhaltliche Zusammenstellung der zu besuchenden Fortbildungsveranstaltungen. Angebote laufen zeitlich parallel und finden häufig einmalig und losgelöst von weiteren Fortbildungsveranstaltungen statt.

Im Januar 2008 bestehen folgende Fortbildungsangebote für Bibliothekare, die ihre Kompetenzen im Bereich Schulung und Vermittlung von Informationskompetenz ausbauen und verbessern möchten:

⁷¹⁹ Vgl. (Homann, 1999c, S. 684–686). Die Gruppe bestand aus Christa Bunke, Detlev Dannenberg, Petra Hätscher, Benno Homann und Frank Thissen.

⁷²⁰ Vgl. (Homann, 1999a).

1. externe Fortbildungsveranstaltungen bibliothekarischer Einrichtungen,
2. interne Fortbildungsveranstaltungen in Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Hochschuldidaktik,
3. interne Fortbildungsveranstaltungen in Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Lehrerbildung,
4. Angebote des Selbststudiums.

Diese vier Bereiche werden im Folgenden detailliert beschrieben.

2.3.2.2.1 Externe Fortbildungsangebote bibliothekarischer Einrichtungen

Externe Fortbildungsveranstaltungen für die Tätigkeit der Vermittlung von Informationskompetenz sind in den Literaturquellen am besten dokumentiert. Aus den Aktivitäten der Benutzungskommission des DBI und der Arbeit der Expertengruppe Benutzerschulung resultierten drei Fortbildungsveranstaltungen – *Planung und Durchführung von Benutzerschulungen mit neuen informationsdidaktischen Methoden* (25./26.11.1999, Hamburg)⁷²¹ und *Vorbereitung und Durchführung bibliothekarischer Benutzerschulungen* (4.-6.4.2000, Heidelberg), *Entwicklung und Evaluation von Schulungsangeboten zur Informationskompetenz* (18./19.7.2000, Köln).⁷²² Dem Fortbildungskalender des EDBI vom Dezember 2000 zufolge gab es im Jahr 2001 weitere vier Veranstaltungen.⁷²³ In den folgenden Jahren nahm die Zahl der Veranstaltungen, die über das Konzept Informationskompetenz im Allgemeinen informieren und gezielt pädagogische und didaktische Fähigkeiten schulen, stetig zu. Im Jahr 2005 wurden neun, 2007 allein elf Veranstaltungen in Deutschland angeboten (vgl. Tab. 2-12). Neben einmaligen Veranstaltungen wurde dabei der Workshop *Wie vermitteln wir Informationskompetenz?* an mehreren Fortbildungseinrichtungen durchgeführt. Für das Jahr 2008 sind bereits im Januar mehrere Veranstaltungen zum Thema Informationskompetenz angekündigt worden: *Informieren, unterhalten, überzeugen: Präsentationen gekonnt einsetzen* und *Einsatz und Gestaltung von Seminarunterlagen* (ZBIW Köln), *Wie vermitteln wir Informationskompetenz?* (FU Berlin, Weiterbildungszentrum) und *Aktivierende Methoden in der Lehre am Beispiel von Schulungen für geisteswissenschaftliche/naturwissenschaftliche, technische und medizinische/sozial-, wirtschaftswissenschaftliche und juristische Fachdatenbanken und Internet-Portale* (Bayerische Bibliotheksschule München). Inhalte pädagogischer und didaktischer Fortbildungsangebote in diesem Bereich sind unter anderem Lernstile und Lernpsychologie, Gruppenveranstaltung, didaktische Methoden, inhaltliche Reduktion, Einsatz von Medien, Arbeitstechniken und der Rollenwechsel vom Bibliothekar zum Dozenten.⁷²⁴

⁷²¹ Vgl. den Bericht über die Veranstaltung bei (Franke, 2001a).

⁷²² Vgl. (Homann, 1999b, S. 68–69).

⁷²³ Vgl. (Ehemaliges Deutsches Bibliotheksinstitut, 2000). Die vier Veranstaltungen behandelten folgende Themen: *Gut geplant ist halb vermittelt – Strukturierung einer informationsdidaktischen Veranstaltung (Aufbaukurs)* (7./8.3.2001, Hamburg, und 18./19.9.2001, München) und *Lernen lassen statt Lehren – aktivierende Methoden der Erwachsenenbildung für informationsdidaktische Veranstaltungen (Grundkurs)* (14./15.5.2001 und 16./17.5.2001, München).

⁷²⁴ Vgl. (Fachhochschule Köln/Zentrum für Bibliotheks- und Informationswissenschaftliche Weiterbildung, 2007, S. 24–25). Siehe auch die Berichte zu weiteren Fortbildungsveranstaltungen: „Die lernende Bibliothek“ bei (Schäfer, 2003); Teaching Library 2005 in Stuttgart bei (Reisser, 2004); Fortbildungsveranstaltung in Oberwolfach zum Thema Informationskompetenz bei (Fischer, 2005); Weiterbildung des Regionalverbandes Südwest bei (Siems, 2007); (Mayer et al., 2006).

Neben einem Themenkomplex auf den regelmäßig stattfindenden Bibliothekartagen hat sich als einzige deutschsprachige Veranstaltung die internationale Fachtagung *Die Lernende Bibliothek*, die 2003 das erste Mal in Bozen in Kooperation deutscher, österreichischer, italienischer und schweizerischer Berufsverbände organisiert wurde, in einem zweijährigen Turnus etabliert.

Darüber hinaus treffen sich in Nordrhein-Westfalen die Multiplikatoren der AGIK Nordrhein-Westfalen jährlich zu einem Workshop.⁷²⁵ Auch das NIK-BW begann im Jahr 2007, Kooperationen für Fortbildungsveranstaltungen aufzubauen. Thematisch besaßen anfangs Veranstaltungen zu Lernzielen und den Standards der Informationskompetenz, zur Psychologie und zu aktivierenden Methoden des Lehrens und Lernens, zu

Tab. 2-12. Ausgewählte Fortbildungsveranstaltungen 2007 (Deutschland, Stand: 10.01.2008)

Datum	Veranstaltungstitel	Veranstalter
2007.01.30-31	Wie vermitteln wir Informationskompetenz? – Workshop	WBZ-FUB
2007.02.22	Der Beitrag der Bibliotheken zum Bologna-Prozess – Workshop	HIS
2007.03.05-07	In 10 Schritten zur Teaching Library	BIB-Landesgruppe HH
2007.07.19-20	Kulturelle Bildung in wissenschaftlichen Spezialbibliotheken – Möglichkeiten und Perspektiven. Ein Einführungskurs für an Bibliothekspädagogik Interessierte	IFS
2007.09.25-27	Die Lernende Bibliothek – die 3. internationale Fachtagung (Innsbruck)	VDB, BIB, VBÖ, BVÖ, BVS, AIB, BBS
2007.10.11-12	Pädagogische Kompetenzen für die Wissensvermittlung	ZBIW Köln
2007.11.08-09	Konstanz Workshop on Information Literacy (KWIL) 2007 – Advanced Users: Information Literacy and Customized Services	Universität Konstanz
2007.11.13	Neue Herausforderungen – neue Wege: die Vermittlung von Informationskompetenz wird noch vielfältiger	ZBIW Köln
2007.11.15-16	Wie vermitteln wir Informationskompetenz?	WBZ-FUB
2007.12.04-05	Wie vermitteln wir Informationskompetenz?	ZAF-GWLB
2007.12.11	Aktivierende Methoden in der Lehre am Beispiel einer Bibliothekseinführung	BBS

Quellen: Fortbildungskalender, Ankündigungen. – Abkürzungen: AGIK Nordrhein-Westfalen (AGIK-NRW), Associazione Italiana delle Biblioteche (AIB), Bayerische Bibliotheksschule (BBS), Bibliotheksverband Südtirol (BVS), Bücherreiverband Österreich (BVÖ), Initiative Fortbildung für wissenschaftliche Spezialbibliotheken und verwandte Einrichtungen e. V. (IFS), Verband der Bibliotheken und der Bibliothekarinnen/Bibliothekare der Schweiz (BBS), Vereinigung Österreichischer Bibliothekarinnen und Bibliothekare (VBÖ), Weiterbildungszentrum der Freien Universität Berlin (WBZ FUB), Zentrum für Aus- und Fortbildung der Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek (ZAF-GWLB).

Sozialformen des Lernens, zu Lehrmethoden und zum Medieneinsatz, zum E-Learning bzw. Blended Learning und zur Evaluation und Lernerfolgsmessung eine hohe Priorität. Das Netzwerk schlug auch die Einrichtung einer zentralen, landesweiten Koordinierungsstelle vor.⁷²⁶

⁷²⁵ Vgl. (Reessing-Fidorra, 2003) und (Nilges et al., 2004).

⁷²⁶ Vgl. (Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg, 2007, S. 1–2).

2.3.2.2.2 Interne Fortbildungsangebote in Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Hochschuldidaktik

Hochschuldidaktik beschäftigt sich mit der Didaktik universitären Lernens und Lehrens auf den Ebenen der Studiengänge und Studienorganisation, der Lehrveranstaltungen und Kurse und der Lernsituation innerhalb und außerhalb der Lehrveranstaltungen. Hochschuldidaktische Tätigkeiten umfassen die inhaltliche Konzeption von Studiengängen sowie die Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen. Letzterer Aspekt begründet die Aufgabe der Hochschuldidaktikzentren der Universitäten und Fachhochschulen, den Lehrenden Wissen zu didaktischen Grundlagen für eine effektive Unterrichtsgestaltung zu vermitteln.⁷²⁷

Auch Bibliotheken nutzen die Angebote der hochschuldidaktischen Einrichtungen:

- An der Universitätsbibliothek Freiburg wurden im Oktober 2002 in Zusammenarbeit mit der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik des Instituts für Erziehungswissenschaften der Universität Diplombibliothekare in zwei Trainingseinheiten in Präsentationstechniken und in Rhetorik geschult. Die beiden Trainer standen anschließend als Coachs während der Durchführung der Lehrveranstaltung zur Verfügung.⁷²⁸ Darüber hinaus können die Fachreferenten das *Baden-Württemberg-Zertifikat für den Erwerb hochschuldidaktischer Kompetenzen* des Hochschuldidaktikzentrums der Universitäten des Landes Baden-Württemberg erwerben. In drei Modulen behandeln die Teilnehmer Grundlagen des Lehrens und Lernens an Hochschulen mit anschließender kollegialer Beratung und wechselseitigen Lehrhospitationen, vertiefen ihr Wissen in ausgewählten Themenbereichen und Schwerpunkten.⁷²⁹
- Fachreferenten und Mitarbeiter der Bibliothek der Universität Konstanz besuchten 2004 eine zweitägige Fortbildung zu den Grundlagen des Lernens, der Unterrichtsplanung und aktivierender Methoden. Ein Jahr später fand mit einem Dozenten aus der Hochschuldidaktik eine Praxisberatung statt, aus der regelmäßige Treffen der mit Schulungen befassten Mitarbeiter hervorgingen.⁷³⁰
- Fachreferenten der Universitätsbibliothek Osnabrück erlernten im November 2005 in einem zweitägigen Workshop didaktische Methoden und Konzepte. Dieser wurde durch einen Dozenten des Geschäftsbereichs Hochschuldidaktik des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung der Universität Duisburg-Essen durchgeführt.⁷³¹
- An der Staats- und Universitätsbibliothek Bremen wurde im Februar 2008 eine didaktische Fortbildung in Zusammenarbeit mit der Studierwerkstatt der Universität für alle interessierten Mitarbeiter angeboten. Themen waren didaktische und lerntheoretische Grundlagen, Motivierung einer Lerngruppe, Regeln der guten Lehre und die eigene Lehrpersönlichkeit.

Über den engen hochschuldidaktischen Rahmen hinaus bestehen Angebote im Zusammenhang mit der Aufbereitung multimedialer Lehrmaterialien. So hat sich eine Mitarbeiterin der Bibliothek der Universität Kon-

⁷²⁷ Vgl. (Huber, 2001, S. 1045–1046).

⁷²⁸ Vgl. (Sobottka, 2005, S. 501); (Schubel et al., 2003, S. 446, 448).

⁷²⁹ Vgl. (Reimers, 2006, S. 189); (Sühl-Strohmenger, 2003a, S. 324–326).

⁷³⁰ Vgl. (Dammeier, 2006, S. 328).

⁷³¹ Vgl. (Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz im GBV, 2007).

stanz, angeregt durch ihre Tätigkeit im Bereich des E-Learnings, für eine Ausbildung als Teletutor entscheiden, die Fähigkeiten für die Arbeit eines Kursleiters in elektronischen Lehrveranstaltungen vermittelt.⁷³²

2.3.2.2.3 Interne Fortbildungsangebote in Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Lehrerausbildung

Neben den Einrichtungen der Hochschuldidaktik nutzen einige Hochschulbibliotheken Kapazitäten der Lehrerausbildung.

Beispielsweise führten Fachleiterinnen des Kölner Studienseminars in der Stadtbibliothek Köln einen dreitägigen Workshop zu didaktischen Methoden durch. Der inhaltliche Schwerpunkt lag auf der Kommunikation, auf dem Umgang mit Störungen und auf den Grundlagen des Lernens.⁷³³

An der Universitätsbibliothek Kiel wurden Fachreferenten und Diplom-Bibliothekare, die in dem Schulungsprogramm *kiebiz - Bausteine der Universitätsbibliothek Kiel zur Informationskompetenz* tätig sind, in einer pädagogisch-didaktischen Fortbildung geschult. Eine Dozentin kam aus dem Gebiet der Lehrtätigkeit an Schulen und der Ausbildung von Studienreferendaren. Die Fortbildung wurde inhaltlich gemeinsam von der Direktion, den Mitgliedern der Arbeitsgruppe Informationskompetenz und den Trainerinnen für die Bedürfnisse der Universitätsbibliothek Kiel geplant. Sie bestand aus zwei Veranstaltungen zum Methodentraining und zwei Hospitationen simulierter Schulungssituationen.⁷³⁴

2.3.2.2.4 Materialien zum Selbststudium

Selbstlernmaterialien ergänzen die formalen Fortbildungsveranstaltungen. Regelmäßige Artikel und Berichte in den Zeitschriften *Buch und Bibliothek*, *Bibliotheksdienst* und *BIT online* beschreiben neue Ansätze und Programme. Es gibt jedoch kein deutschsprachiges Publikationsorgan, das sich ausschließlich mit Fragen der Vermittlung von Informationskompetenz beschäftigt. Lediglich *Hapke's Weblog*⁷³⁵ und das Weblog des *Portals Informationskompetenz* konzentrieren sich auf Informationen aus dem Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz.

Elektronisch können die verschiedenen Checklisten des BIB, das WebQuest „Teaching Library“ der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg⁷³⁶ und die Materialiendatenbank des Portals Informationskompetenz.de⁷³⁷ zum Selbststudium genutzt werden.

2.3.2.3 Zusammenfassung

Fortbildungsveranstaltungen in Deutschland bieten eine breite Auswahl an Formen, Inhalten und Anbietern. Für Fortbildungsveranstaltungen zum Aktualisieren und Erlernen von Kompetenzen für die Vermittlung von

⁷³² Vgl. (Münch, 2003, S. 39–41).

⁷³³ Vgl. (Aldermann et al., 2007).

⁷³⁴ Vgl. (Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz im GBV, 2007).

⁷³⁵ Siehe (Hapke, 2008).

⁷³⁶ Vgl. (Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg/Department Information, 2007c).

⁷³⁷ Siehe (Arbeitsgemeinschaften Informationskompetenz, 2005).

Informationskompetenz werden in der Literatur und den Ankündigungen am häufigsten folgende Formen, Anbieter und Inhalte dokumentiert:

- Vorträge, Workshops, Tages- und Zweitagesseminare, kleinere Konferenzen und Tagungen sind als Veranstaltungsformen von Bedeutung.
- Bibliothekarische Berufsverbände, Ausbildungseinrichtungen, Hochschulen und Verbünde sowie die Bibliotheken selbst stellen sich als Veranstalter dar. In der Literatur werden häufig nur einmalige Trainings- oder Fortbildungsprogramme der Bibliotheken für die Vorbereitung oder Begleitung von schulenden Bibliothekaren beschrieben.
- Fortbildungen finden oft lokal oder regional, lediglich Tagungen auch bundesweit statt.
- Inhaltlich wird überwiegend auf die Lehr- und Lernzielplanung und auf die Unterrichtsgestaltung eingegangen. Auf einigen Workshops werden politische und institutionelle Rahmenbedingungen diskutiert.

Das in den Ausführungen dokumentierte Angebot bietet den Bibliothekaren in Deutschland die Möglichkeit, sich zu ausgewählten Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz fortzubilden. Die Fortbildungsveranstaltungen werden jedoch nicht auf nationaler Ebene koordiniert. Interne, umfassende und strukturierte Fortbildungsprogramme der Hochschulbibliotheken selbst fehlen.

Wie bereits bei der Ausbildung sollen auch für den Bereich der Fortbildung in den folgenden Abschnitten die Angebote in den USA, Großbritannien und Australien betrachtet und erfolgskritische Strukturen herausgearbeitet werden.

2.3.3 Fortbildungsangebote für Bibliothekare in den USA, Großbritannien und Australien

Der Vermittlung von Informationskompetenz wird bereits seit vielen Jahren in den USA, Großbritannien und Australien große Bedeutung zugemessen. Wie spiegelt sich diese in den Themen der Fortbildungsangebote für Bibliothekare nach der Ausbildung und während ihrer Berufstätigkeit in diesen Ländern wider? Können die bestehenden Strukturen Anregungen für Deutschland geben?

Nach einem allgemeinen Blick auf die bibliothekarischen Fortbildungsangebote in den USA, Großbritannien und Australien werden die spezifischen Fortbildungen für den Erwerb oder die Aktualisierung von Kompetenzen für den Bereich der Informationskompetenzvermittlung ausführlich beschrieben. Erfolgsbestimmende Faktoren werden abschließend herausgestellt.

2.3.3.1 *Allgemeiner Überblick*

Die Fortbildungslandschaft in den USA, Großbritannien und Australien unterscheidet sich wesentlich von der in Deutschland. Sie ist durch die folgenden Merkmale geprägt:

- die Organisation durch die Berufsverbände und diverse leistungsstarke Anbieter,
- die starke Differenzierung und Modularisierung der Kursangebote,
- das umfassende Angebot an Lernmedien (Ratgeberliteratur, E-Learning-Kurse),

- die starke Nachfrageorientierung und Ausrichtung auf die bibliothekarische Institution und die einzelnen Bibliotheksmitarbeiter,
- die starke inhaltliche Ausrichtung auf die Vermittlung von Management-, Leitungs- und Marketingkompetenzen,
- die kostendeckende und selbsttragende Finanzierung der Fortbildungseinrichtungen über Kursgebühren und ihre kommerzielle Ausrichtung,
- die Zertifizierungen der Fortbildungsangebote, die Akkreditierung der Anbieter und dadurch der überprüfbare Nachweis individueller Kenntnisse und Fähigkeiten.⁷³⁸

Berufliche Weiterbildung wird auch in diesen Ländern genutzt, um die anfänglich erworbenen Qualifikationen zu aktualisieren und zu ergänzen, die Arbeitsfähigkeit und Arbeitszufriedenheit zu erhalten und einen holistischen Blick für die Aufgabenfelder zu gewinnen.⁷³⁹

In den USA ist die Fortbildung den *ALA Guidelines for quality in continuing education for information, library and media personnel* zufolge:

„[...] a learning process which builds on and updates previously acquired knowledge, skills, and attitudes of the individual. Continuing education comes after the preparatory education necessary for involvement in or with information, library, media services. It is usually self-initiated learning in which individuals assume responsibility for their own development and for fulfilling their need to learn. It is broader than staff development which is usually initiated by an organization for the growth of its own human resources.“⁷⁴⁰

Die Aus- und Weiterbildung stellt auch einen Punkt im Aktionsplan der ALA dar. Organisatorisch werden die Aufgaben durch das *Committee on Education* und den *Continuing Library Education Network and Exchange Round Table* (CLENERT) wahrgenommen.

- Das *Committee on Education*, das 1977 gegründet wurde und mit dem HRDR zusammenarbeitet, setzt politische Rahmenbedingungen um und verabschiedet Empfehlungen auf dem Gebiet der Weiterbildung. Es erhebt den Aus- und Fortbildungsbedarf, koordiniert die Empfehlungen aus den verschiedenen Sektionen und Komitees der ALA, unterstützt Forschungsprojekte und sammelt Informationen.⁷⁴¹
- CLENERT, in den 1970er Jahren gegründet und 1983 als *Round Table* etabliert, stellt ein Austauschforum für Weiterbildung und Personalentwicklung, Materialien und Fortbildungsaktivitäten für die im Fortbildungsbereich tätigen Mitarbeiter dar und unterstützt Fortbildungsprogramme.⁷⁴²

Neben den Berufsverbänden sind die bibliothekarischen Ausbildungseinrichtungen wichtige Anbieter von Fortbildungsveranstaltungen. Im akademischen Jahr 2002/2003 führten sie insgesamt 876 Veranstaltungen in Form von Symposien, Konferenzen, Workshops, Vorlesungen, Seminaren, Kursen und individualisierten Lernmöglichkeiten durch. Darüber hinaus bieten zwölf Ausbildungseinrichtungen einzelne Kurse an, für die

⁷³⁸ Vgl. (Kommission für Aus- und Fortbildung des Bibliotheksverbundes Bayern, 2002, S. 17–19).

⁷³⁹ Vgl. (Freeman, 1994, S. 26).

⁷⁴⁰ (Varlejs, 1993, S. 281).

⁷⁴¹ Vgl. (American Library Association, o.J.); (American Library Association, 2007, S. 14–15).

⁷⁴² Vgl. (American Library Association, 2007, S. 140). Siehe hierzu auch (Masters, 2006).

Leistungspunkte vergeben werden (*credit-bearing*).⁷⁴³ 36 der 56 bibliothekarischen Ausbildungsstätten ermöglichen den Erwerb von *Post-master's certifications*.⁷⁴⁴ Die Abschlüsse und Zertifikate, die einen Umfang von 12 bis 40 Leistungspunkten haben und zum Teil einen Master voraussetzen, erlauben die Spezialisierung auf verschiedensten Gebieten wie *Library and information science*, *School library media*, *Educational technologies*, *International development*, *Library administration*, *Teacher* und *Web search strategies*.⁷⁴⁵ Neben den genannten Kursen werden eine große Anzahl von Ratgebern und Erfahrungsberichten in Form von Büchern und Zeitschriftenartikeln veröffentlicht, die häufig von der ALA und der ACRL unterstützt werden.

In **Großbritannien** ist die Fortbildung ebenfalls ein Schwerpunkt der Arbeit des Berufsverbandes CILIP. Im *Code of professional practice* fordert CILIP von seinen Mitgliedern:

„People who work in the information profession have personal responsibilities which go beyond those immediately implied by their contract with their employers or clients. Members should therefore:

1. strive to attain the highest personal standard of professional knowledge and competence
2. ensure they are competent in those branches of professional practice in which qualifications and/or experience entitle them to engage by keeping abreast of developments in their areas of expertise.”⁷⁴⁶

Seit 2005 offeriert CILIP ihren Mitgliedern mit dem *Framework of Qualifications* einen Rahmen für ihre Fortbildungsaktivitäten⁷⁴⁷: *Affiliated-* oder *Associated-Mitglieder* können sich für die *Certification* bewerben. Nach ein bis zwei Jahren Praxiserfahrung kann die zweite Stufe – die *Chartered Membership* – beantragt

⁷⁴³ Die zwölf Einrichtungen sind: *Catholic, Emporia, Florida State, Illinois, Kent State, University of North Carolina–Chapel Hill and Greensboro, Pittsburgh, Rutgers, Washington, Wisconsin-Madison* und *Milwaukee*. Die Kurse dauern bis zu sieben Wochen oder mehr und werden mit bis zu vier Leistungspunkten bewertet. Vgl. (Varlejs, 2004). Die Aktivitäten an der *Graduate School of Library and Information Science* (GSLIS) der *University of Illinois* beschreiben (Montague et al., 2005). Im Jahr 2001 wurde eine Direktorenposition für die Organisation und Koordinierung der Fortbildungsaktivitäten geschaffen.

⁷⁴⁴ Vgl. (American Library Association/Office for Accreditation, 2008a).

⁷⁴⁵ Vgl. (Barron et al., 2004, S. Tab. III-6 und III-9). Die *University of California – Los Angeles* bietet zum Beispiel ein *Post Master's Certificate of Specialization in Information Studies* an, das u. a. die Spezialisierung auf öffentliche oder wissenschaftliche Bibliotheken, Kinder- und Jugendarbeit, Bibliotheksmanagement und digitale Bibliotheken ermöglicht. 9 Kurse mit insgesamt 36 Leistungspunkten müssen besucht werden. Vgl. (University of California - Los Angeles/Department of Information Studies, 2005). Die *University of South Florida* führt ein *Post-master's Certificate in Library and Information Science* durch. Hierfür müssen 6 Kurse mit 18 Leistungspunkten innerhalb von drei Jahren besucht werden. Vgl. (University of South Florida/College of Arts and Sciences/School of Library and Information Science, 2008). Die *Kent State University* vergibt das *Certificate of Advanced Study in K-12 School Library Media* und das *Certificate of Advanced Study in Library Management*. Für beide müssen jeweils 18 Leistungspunkte erreicht werden. Vgl. (Kent State University/School of Library and Information Science, o.J.). An der *Clarion University of Pennsylvania* kann ein *Certificate of Advanced Studies* erworben werden. Dafür müssen 15 Leistungspunkte innerhalb von vier Jahren gesammelt werden. Vgl. (Clarion University of Pennsylvania/Department of Library Science, 2007). Für das *Certificate of Advanced Study (CAS) in Library and Information Science* der *University of Illinois at Urbana-Champaign* wird ein Masterabschluss in Bibliotheks- und Informationswissenschaften vorausgesetzt. Hier sind 40 Leistungspunkte innerhalb von fünf Jahren durch den Besuch von Kursen auf einem selbst gewählten Gebiet (z. B. digitale Bibliotheken) zu erwerben. Vgl. (University of Illinois at Urbana-Champaign/Graduate School of Library and Information Science, 2008).

⁷⁴⁶ (Chartered Institute of Library and Information Professionals, 2007b, S. 16).

⁷⁴⁷ Nach der Grundidee des *CILIP Framework*, der einen Rahmen für die Fortbildungsaktivitäten der Mitglieder darstellt, veröffentlichte Jedwabski einen Beitrag zum Aufstellen eines persönlichen Lehrplans unter Berücksichtigung der präferierten Lernmethoden, der thematischen Lernfelder, dem Zeitfaktor und der Erfolgsüberprüfung. Vgl. (Jedwabski, 2002).

werden. In der Vorbereitungszeit wird der Bewerber von einem Mentor begleitet, der Hinweise für die Zusammenstellung des Portfolios gibt. Jenes enthält den *Personal professional development plan* (PPDP), eine bewertende Selbsteinschätzung und den Nachweis über die Teilnahme am Mentorenprogramm. Alle drei Jahre findet eine freiwillige Neubewertung (*Revalidation*) statt, in der die Teilnehmer ihre Kompetenzentwicklungen durch Fortbildungsaktivitäten und Tätigkeiten in der beruflichen Praxis, die Teilnahme an Konferenzen und aktuellen Diskussionen nachweisen. Mitgliedern, die die Revalidation zwei Mal erfolgreich durchlaufen haben und sechs Jahre Mitglied in CILIP sind, wird die *Fellowship*-Mitgliedschaft verliehen⁷⁴⁸

Das Angebot an Fortbildungsveranstaltungen ist groß und unübersichtlich. Die *Career Development Group* der CILIP und andere regionale Gruppen organisieren lokale Fortbildungs- und Netzwerkaktivitäten. CILIP bietet auf seinen Internetseiten einen Veranstaltungskalender, in dem alle Anbieter ihre Fortbildungsangebote eintragen können.⁷⁴⁹ Unabhängig voneinander bringen CILIP und andere Anbieter jährlich Fortbildungsprogramme heraus.⁷⁵⁰ CILIP zeichnet einzelne Fortbildungsanbieter mit dem *Seal of Recognition* aus. Das Siegel gilt für jeweils drei Jahre und steht für einen hohen inhaltlichen Standard der Kurse, die gezielt eine Komponente des BPK ansprechen.⁷⁵¹ Bibliothekarische Ausbildungsstätten bieten nur sehr selten Fortbildungen an.⁷⁵² Neben den oben angebotenen Kursen stehen Online-Kurse, Ratgeberliteratur und Erfahrungsberichte zum Selbststudium zur Verfügung.

In **Australien** ist durch verschiedene Vorgaben auf nationaler Ebene – wie die *National training reform agenda*, der *Training guarantee act*, der *National framework for the recognition of training* – bereits ein großer Rahmen für Fortbildungen gesetzt.⁷⁵³ Die ALIA definiert den Begriff berufliche Fortbildung wie folgt: „P[rofessional] D[evelopment] refers to any activity you undertake or participate in to enhance your personal and professional knowledge and skills *outside your regular job responsibilities* [hic].“ Dazu zählen Konferenzen, Workshops, hausinterne Fortbildungen, Fachliteratur- und Selbststudium.⁷⁵⁴ In einer Stellungnahme weist ALIA 2006 darauf hin, dass ein aktives Engagement des Arbeitgebers im Bereich Fortbildung die Einstellungen der Berufsmittglieder positiv beeinflusst.⁷⁵⁵

Die ALIA sieht sich auch selbst in der Verantwortung. Sie bietet Verfahren zur Planung und Teilnahme an Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten, ein Mentorenprogramm und Kooperationen mit Trainingseinrichtun-

⁷⁴⁸ Vgl. (Watson et al., 2003); (Chartered Institute of Library and Information Professionals, 2004); (Chartered Institute of Library and Information Professionals, 2007d). Die CILIP hat Handbücher für die jeweiligen Stufen und die Begleitung des Bewerbungsprozesses verfasst, siehe (Chartered Institute of Library and Information Professionals, 2007a); (Chartered Institute of Library and Information Professionals, 2007b); (Chartered Institute of Library and Information Professionals, 2005c); (Chartered Institute of Library and Information Professionals, 2005b).

⁷⁴⁹ Vgl. (Chartered Institute of Library and Information Professionals, 2008b).

⁷⁵⁰ Z. B. das Fortbildungsprogramm von CILIP bei (Chartered Institute of Library and Information Professionals, 2008a).

⁷⁵¹ Vgl. (Chartered Institute of Library and Information Professionals, 2006).

⁷⁵² Vgl. (Elkin, 1994, S. 22). Elkin merkt an, dass das Angebot sogar noch erweitert werden könnte.

⁷⁵³ Vgl. (Smith, 2002).

⁷⁵⁴ Vgl. (Australian Library and Information Association, 2006c).

⁷⁵⁵ Vgl. (Australian Library and Information Association, 2007b).

gen an.⁷⁵⁶ Mit Hilfe des *ALIA professional development scheme* können Bibliothekare ihre Fortbildungsaktivitäten (Fortbildungsbedarf, Teilnahme) und ihr Engagement selbstständig dokumentieren.⁷⁵⁷ Zum Schema gehören das *Career development kit* und die Bewerbung für den *Certified practitioner status* (CP). Darüber hinaus bietet ALIA für *Associate*- und *Technician*-Mitglieder ein Mentorenprogramm an.⁷⁵⁸ ALIA organisiert Konferenzen, Kurse und Veranstaltungen. Nationale und regionale Veranstaltungs- und Konferenztermine werden im internetbasierten Kalender geführt.⁷⁵⁹ ALIA-Mitglieder erhalten einen Rabatt bei kommerziellen Fortbildungsanbietern.⁷⁶⁰ Bibliothekarische Ausbildungsstätten scheinen auch hier in größerem Maße lediglich durch ihr Angebot postgradualer Zertifikate, die bei Bedarf zum Master ausgebaut werden können, von Bedeutung zu sein. ALIA akkreditiert und erkennt diese Programme aber offiziell nicht an. 26 Universitäten vergeben Zertifikate unterschiedlicher Schwerpunkte, unter anderem zum Informationsmanagement, zum Wissensmanagement, zur Informationstechnologie und zu Informationssystemen.⁷⁶¹ Weiterhin stehen den Fortbildungsinteressierten Veröffentlichungen des Auslib-Verlages zur Verfügung, der sich auf die Veröffentlichung von Titeln aus den Bibliotheks- und Informationswissenschaften spezialisiert hat. E-LearningKurse gibt es nur sehr wenige.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Berufsverbände in den USA, Großbritannien und Australien einen großen Wert auf Fortbildung legen. Ihre Mitglieder werden in den Satzungen dazu verpflichtet. Die Berufsverbände nutzen ihre Strukturen für die Organisation von Fortbildungen. Gleichzeitig bieten sie ihren Mitgliedern einen Rahmen bzw. ein Schema, anhand dessen sie ihre Fortbildungsaktivitäten strukturieren und dokumentieren können. Die Konkurrenz mit kommerziellen Anbietern trägt dazu bei, das Angebot bedarfs- und zeitorientiert auszurichten.

Die Rahmenbedingungen für Fortbildungen bestimmen sich durch die Aktivitäten der Berufsverbände und die Schaffung bedarfsorientierter Angebote. Gerade unter diesem Gesichtspunkt sollen als nächstes die Strukturen und Angebote für Bibliothekare, die sich an Hochschulbibliotheken in den USA, Großbritannien und Australien mit Schulungen befassen, betrachtet und in den nächsten drei Abschnitten zusammengetragen werden.

2.3.3.2 Fortbildungsangebote für den Erwerb von Kompetenzen zur Vermittlung von Informationskompetenz in den USA

Für die USA gilt auch noch im Jahr 2007 die von Breivik bereits 1977 beschriebene Situation:

⁷⁵⁶ Vgl. (Australian Library and Information Association, 2005b).

⁷⁵⁷ Vgl. (Australian Library and Information Association, 2006c). Die Grundlagen für das *PD Scheme* wurden im LISEKA-Projekt gelegt. Im LISEKA-Projekt soll ein Fortbildungsansatz für die Fort- und Weiterbildung von Bibliothekaren für das 21. Jahrhundert geschaffen werden. Ziel des Projekts war „a workable framework within which education providers, individuals and agencies can work in partnership towards the goal of ensuring effective and appropriate career-long education of library and information workers for the 21st century“ (Harvey et al., 2003, S. 155).

⁷⁵⁸ Vgl. (Australian Library and Information Association, 2006c).

⁷⁵⁹ Vgl. (Australian Library and Information Association, 2008). Zwei große Konferenzen – die *ALIA Biennial Conference* und die *Information Online and on Disc* – werden im Wechsel durchgeführt.

⁷⁶⁰ Vgl. (Australian Library and Information Association, 2007a).

⁷⁶¹ Vgl. (Australian Library and Information Association, 2007c).

„Commitment to the educational functions of libraries will necessitate [...] a corollary commitment to continuing education and libraries will need to provide in-house training for their professional staffs and/or opportunities for them to participate in courses and institutes where they can obtain expertise in teaching methodologies.“⁷⁶²

Die ACRL unterstützt in ihren *Guidelines for instruction programs in academic libraries* den Bereich Fortbildung. Die Richtlinie empfiehlt, ein strukturiertes Einführungs- und Trainingsprogramm für neue Mitarbeiter zu erarbeiten, ein Fortbildungsprogramm oder andere Fortbildungsgelegenheiten zu schaffen und die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen für die Weiterentwicklung des Schulungsprogramms strategisch zu planen.⁷⁶³ Im Jahr 2008 besteht für den Erwerb von Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz ein vielfältiges Angebot:

- externe Fortbildungsangebote bibliothekarischer Einrichtungen,
- interne Fortbildungsangebote der Bibliotheken,
- Maßnahmen im Rahmen des *Instructional improvement* und
- Materialien zum Selbststudium.

Im Folgenden werden einzelne, in der Literatur dokumentierte Beispiele herausgegriffen. Aufgrund der geographischen Nähe und der engen Zusammenarbeit der Berufsverbände werden auch Fortbildungen aus Kanada einbezogen.

2.3.3.2.1 Externe Fortbildungsangebote bibliothekarischer Einrichtungen

Berufsverbände wie die ALA und deren Sektionen bieten eine Reihe von Fortbildungsveranstaltungen an. Das *ACRL Professional Education Committee der Instruction Section* untersuchte im Frühjahr 2007 die Weiterbildungsprogramme (Workshops, Seminare, Online-Kurse, Diskussionen, Konferenzen) auf den Internetseiten nationaler, regionaler und bundesstaatlicher bibliothekarischer Verbände, die thematisch auf Informationskompetenz, Lehrtechniken, Unterrichtsgestaltung und verwandte Gebiete ausgerichtet sind und sich für Bibliothekare eignen, die Schulungen durchführen. Viele Verbände haben *Library Instruction/Information Literacy/Library User Education Interest Groups* oder *Round Tables* bzw. *User Education Committees/Sections*, die häufig Weiterbildungsveranstaltungen in diesem Bereich anbieten.⁷⁶⁴ Darüber hinaus stellt das Thema Schulungen und Vermittlung von Informationskompetenz einen Programmpunkt auf regionalen Kongressen dar. Auf nationaler Ebene bietet die ACRL E-Learning-Seminare unterschiedlicher Themen (vgl. Tab. 2-14) an.⁷⁶⁵ Eine herausragende Stellung nimmt jedoch das vom *Institute for Information Literacy* organisierte *Immersion*-Programm ein.⁷⁶⁶

⁷⁶² (Breivik, 1977, S. 80), zit. nach: (Walter, 2007b, S. 78).

⁷⁶³ Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section/Policy Committee, 2003, S. 619).

⁷⁶⁴ Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section/Professional Education Committee, 2007b). Internationale Organisationen und Fortbildungsprogramme der bibliothekarischen Ausbildungseinrichtungen wurden in dieser Zusammenstellung nicht berücksichtigt.

⁷⁶⁵ Vgl. (American College and Research Libraries, 2008).

⁷⁶⁶ Die deutsche Übersetzung des Worts *Immersion* lautet: Eintauchen, Untertauchen, Vertiefung.

Der erste nationale **Immersion**-Workshop wurde vom *Institute for Information Literacy* im Jahr 1999 auf dem Campus der *Plattsburgh State University of New York* durchgeführt. Ab 2008 wurden regulär mit dem *Teacher Track*, dem *Program Track* und dem *Intentional Teacher Track* drei Schwerpunkte im nationalen *Immersion*-Programm angeboten (vgl. Tab. 2-13). Das regionale *Immersion*-Programm wurde im Jahr 2000 mit einem *Teacher Track* und einem *Program Track* auf Ebene der Bundesstaaten eingerichtet. Die jährlich stattfindenden Workshops dauern jeweils 4,5 Tage und sind auf 90 Teilnehmer beschränkt, die mit Hilfe eines umfangreichen Bewerbungsprozesses (zwei Empfehlungsschreiben, vier Aufsätze) ermittelt werden.⁷⁶⁷

- Der **Teacher Track** konzentriert sich auf die Entwicklung individueller Fähigkeiten und die Vermittlung von Kenntnissen zu Unterrichtsmethoden, Lerntheorien, *Leadership* und Assessment.⁷⁶⁸ Im vorhinein bereiten die Teilnehmer eine Lehrsituation und die dazugehörige Präsentation vor, die während des Workshops mit Hilfe der Teilnehmer und der Lehrenden überarbeitet werden. Der *Teacher Track* wendet sich an Bibliothekare mit wenig oder keiner Erfahrung, die ihr Hintergrundwissen zur Lerntheorie und Unterrichtsplanung und ihren eigenen Lehrstil verbessern möchten.⁷⁶⁹
- Der **Program Track** konzentriert sich auf die Entwicklung, Integration und das Management von Schulungsprogrammen. Teilnehmer bereiten individuelle Fallstudien vor, die im Verlauf des Workshops analysiert und durch die Integration von erlernten Methoden erweitert werden und nach dem Workshop als Grundlage für den praktischen Aktions- und Implementierungsplan dienen können. Der Workshop wendet sich an Bibliothekare, die Lehrerfahrung haben, ein Schulungsprogramm (mit)leiten, ihr Schulungsprogramm umstrukturieren oder die Position der Bibliothek in der Hochschule stärken möchten. Der *Program Track* behandelt die Themen Informationskompetenz, *Leadership*, Lerntheorien, Lehren, Assessment und Programmmanagement.⁷⁷⁰
- Der **Intentional Teacher Track** (3,5 Tage, 40 Teilnehmer) richtet sich an Bibliothekare, die fünf oder mehr Jahre Lehrerfahrung besitzen. Die Teilnehmer können ihre derzeitige Lehrpraxis kritisch reflektieren und neue Anregungen aus den Bereichen Pädagogik, Wahrnehmung der Studierenden und Experimentieren aufnehmen.⁷⁷¹

Die *Immersion*-Workshops tragen zu einem Fortbildungsrahmen bei. Sie decken für den Berufsstarter, den Koordinator und den Experten den Erwerb der Fähigkeiten ab. Gleichzeitig stellen die Workshops mit ihren Lernzielen (vgl. Tab. 2-13) ein Kompetenzprofil zusammen. Viele von den Lernzielen finden sich als Kompetenz im Anforderungsprofil der *ACRL Instruction Section* (vgl. Tab. 2-1) wieder.

⁷⁶⁷ Vgl. (American College and Research Libraries, 2007c, S. 644); (American College and Research Libraries/Institute for Information Literacy, 2007a), (American College and Research Libraries/Institute for Information Literacy, 2006b).

⁷⁶⁸ Ein Curriculum des *Immersion*-Workshops 2000 findet sich bei (McAndrew, 2000, S. 909–911).

⁷⁶⁹ Vgl. (American College and Research Libraries/Institute for Information Literacy, 2007d).

⁷⁷⁰ Vgl. (American College and Research Libraries/Institute for Information Literacy, 2007c). Siehe z. B. den Erfahrungsbericht bei (Garrett, 2003).

⁷⁷¹ Vgl. (American College and Research Libraries/Institute for Information Literacy, 2007b). Siehe auch (American College and Research Libraries/Institute for Information Literacy, 2007e).

Tab. 2-13. Lernziele der *Immersion*-Workshops 2008

Lernziele der <i>Immersion</i>-Workshops
<p>After participating in the 4.5 day <i>Immersion</i> Teacher Track program, you will be able to:</p> <p>Design meaningful instructional activities that address different learning styles, recognizing different student motivations, backgrounds, and experiences, in order to address student learning needs in a coherent and systematic fashion.</p> <p>Adopt a constructivist approach to information literacy instruction in order to develop a theoretical perspective and foundation for selecting teaching approaches and learning activities.</p> <p>Teach from a learner-centered perspective in order to engage students in the learning process.</p> <p>Analyze and assess personal teaching methods, habits, and styles in order to expand pedagogical repertoire and shape diverse learning situations.</p> <p>Assess student learning in order to inform and improve practice.</p> <p>Develop and articulate a personal perspective of information literacy in order to make its applications to professional and personal life effective and meaningful.</p> <p>Capitalize on personal leadership characteristics/potential in order to commit acts of leadership and affect change in institutional/professional practice.</p>
<p>After participating in the 4.5 day <i>Immersion</i> Program Track program, a participant will be able to:</p> <p>Build partnerships/relationships with individuals and groups on campus in order to elevate information literacy to a campus-wide enterprise.</p> <p>Regularly scan the campus and higher education environment in order to use information literacy as a catalyst for the library's participation in educational transformation.</p> <p>Engage in ongoing reflective practice in order to create and sustain renewal and growth of information literacy program development and leadership.</p> <p>Exercise leadership within the library and throughout the campus in order to influence library, curriculum, and instructional decision.</p> <p>Identify and garner resources in order to build the capacity necessary to accomplish an information literacy mission.</p> <p>Value risk-taking and looking for the second right answer in order to engage in the creative process.</p> <p>Develop a culture of assessment and continuous learning in order to capitalize on strengths as well as opportunities for change.</p>
<p>Learning outcomes (<i>Immersion</i> Intentional Teacher Track)</p> <p>Engage in ongoing reflective practice in order to sustain professional renewal and growth.</p> <p>Articulate a personal philosophy of teaching and learning in order to intentionally shape your teaching.</p> <p>Examine how your personal philosophy is applied in daily practice in order to identify strengths and remediate disconnections between beliefs and actions.</p> <p>Participate in a community of practice in order to access and share ideas, resources, publications, support structures, and networks.</p> <p>Identify and experiment with a variety of instructional practices in order to expand pedagogical repertoire and progress.</p> <p>Value uncertainty and risk-taking in order to deepen your identity and integrity as a teacher.</p>

Quelle: (American College and Research Libraries/Institute for Information Literacy, 2007d), (American College and Research Libraries/Institute for Information Literacy, 2007c) und (American College and Research Libraries/Institute for Information Literacy, 2007b).

Weitere Fortbildungsveranstaltungen, die regelmäßig in den USA und Kanada zum Thema Benutzerschulung und Vermittlung von Informationskompetenz stattfinden, sind die Konferenzen LOEX, *LOEX-of-the-West*, WILU und der *Augustana Workshop*. Die Themen der Konferenzen variieren und decken eine große Breite

Tab. 2-14. Themen ausgewählter Fortbildungsveranstaltungen (USA und Kanada)

Veranstaltung	Themen
ACRL (1): E-Learning-Kurs	Creating a comprehensive plan for information literacy, Teaching portfolios for librarians, Assessing student learning outcomes
ACRL, TLT Group Webcasts (2): E-Learning-Kurs	Information literacy and assessment, Better information literacy collaboration, Information literacy across the curriculum, Best practices in information literacy in undergraduate instruction
LOEX Annual Conference (3)	First impressions, lasting impact: introducing the first-year student to the academic (2000), Managing library instruction programs in academic libraries (2001), Integrating information literacy into the college experience (2002), Reflective teaching: a bridge to learning (2003), Library instruction: restating the need, refocusing the response (2004), Discover, connect, engage: creative integration of information literacy (2005), Moving targets: understanding our changing landscapes (2006), Uncharted waters: tapping the depths of our community to enhance learning (2007), Librarian as architect: planning, building & renewing (2008)
LOEX-of-the-West Conference (4)	Cultivating the electronic landscape: teaching and learning in a climate of constant change (1994), Collaboration and instructional design in a virtual environment (1996), Library instruction for the 21st century (1998), Creativity and the art of library instruction (2000), Expanded conversations: collaborating for student learning (2002), Teaching the treasures: connecting students, information skills and resources (2004), Information literacy for a lifetime (2006), Hit the jackpot: successful experimentation and innovation in instruction (2008)
Workshop for instruction on library use (5)	Approaches to library instruction: do you know what your colleagues are doing? (1978), Teaching the use of the library: instructional strategies that you always wanted to know but were never taught (1979), Libraries at the heart of learning (1998), Process of integrating library instruction into the curriculum in partnership with our teaching colleagues (1999), Bridging the gap – teaching across boundaries (2003), Theory meets reality (2004), Charting a course for instruction (2006)
Augustana Information Literacy Workshop (6)	Student engagement: connecting with learners through interest, understanding, and support (2007), Supporting undergraduate research experiences (2006), Intentional information literacy strategies (2005), Knowing ourselves as teachers (2004), Assessment (2003), Working with faculty (2002), An introduction to information literacy (2001)

Quellen: (1) Vgl. (American College and Research Libraries, 2008). (2) Vgl. (American College and Research Libraries, 2008). (3) Vgl. (LOEX Clearinghouse for Library Instruction, 2007). (4) Vgl. (LOEX of the West, 2007). (5) Vgl. (Workshop for instruction on library use, 2007). (6) Vgl. (University of Alberta/Augustana Faculty Library, 2007).

ab. Sie reichen von der Lehrzielplanung über die Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden bis zum Assessment der Lernergebnisse der Studierenden (vgl. Tab. 2-14). Im Jahr 1971 wurde die *First Annual Conference on Library Orientation* als Teil des *Library Outreach*-Programms der *Eastern Michigan University* für einen Wissens- und Informationsaustausch zum Thema *Library orientation* durchgeführt. Im gleichen Jahr wurde die Organisation LOEX (*Library Orientation Exchange*) gegründet, die ab 1972 die *LOEX Annual*

Conference mit maximal 200 Teilnehmern zum Thema Schulungen und Vermittlung von Informationskompetenz organisierte.⁷⁷² 1994 fand zum ersten Mal an der amerikanischen Westküste die **LOEX-of-the-West**-Konferenz zum Thema Schulung statt, der in einem zweijährigen Rhythmus weitere folgten und sich ebenfalls auf einen Kreis von maximal 200 Teilnehmern beschränkten. *LOEX-of-the-West* steht jedoch in keiner Beziehung zum *LOEX Clearinghouse for Library Instruction*.⁷⁷³ Um kanadische Bibliothekare über die Ergebnisse der ersten *LOEX*-Konferenz zu informieren, wurde 1972 der erste **Workshop for instruction on library use** (WILU) durchgeführt. Seitdem findet jährlich eine dreitägige Konferenz statt, die sich hauptsächlich an Bibliothekare in Quebec und Ontario wendet und besonders den Erfahrungsaustausch fördert.⁷⁷⁴ Ein weiteres Fortbildungsforum ist der seit 2001 jährlich an der kanadischen *University of Alberta* durchgeführte zweitägige **Augustana Information Literacy Workshop**, an dem bis zu 100 Teilnehmer aus Nordamerika teilnehmen.⁷⁷⁵

Darüber hinaus werden Fortbildungsveranstaltungen an den bibliothekarischen Ausbildungseinrichtungen angeboten, allerdings ist hier der Anteil der Seminare und Kurse, die Fähigkeiten und Kenntnisse für die Durchführung von Schulungen beinhalten, nicht erfasst.

Im Jahr 2007 ist die *Graduate School of Library and Information Studies* der *University of Rhode Island* als einzige bibliothekarische Ausbildungseinrichtung einen neuen Weg gegangen und bietet das *Information Literacy Instruction Certificate (ILIC)* an. Das Zertifikat, das den Bachelor voraussetzt, kann sowohl im Rahmen des Masterstudiengangs als auch separat durch den Besuch der fünf Kurse *Reference and information studies*, *Teaching about information*, *Multiculturalism in libraries*, *Information literacy instruction* und *Instructional technology in library and information services* erworben werden.⁷⁷⁶

2.3.3.2.2 Interne Fortbildungsangebote der Bibliotheken

Einige Hochschulbibliotheken bieten hausinterne Fortbildungsprogramme unterschiedlicher Formate an. Auch hier werden unterschiedliche Themen bedarfsorientiert behandelt (vgl. Tab. 2-15) und spiegeln den Ablauf der internen Diskussionen und Entwicklungen wider. Die folgenden ausgewählten Beispiele wurden in der Fachliteratur dokumentiert.

Am *University Library Instructor College* der *University of Michigan University Library* besteht ein umfangreiches Programm. Das *Instructor College* entstand im Jahr 2000 aus einer Initiative der Benutzungsabteilung. Das Ziel des *Instructor College* ist der Ausbau der lehrbezogenen Fähigkeiten der Bibliotheksmitarbeiter, die Schulungen durchführen. Das erste Curriculum teilte sich in zwei Bereiche: „foundation sessions“ sollen die Grundlagen legen (Einführung, Marketing, Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden, eine Session planen) und „thematic sessions“ diese erweitern (Präsentationstechniken, Inhalt, Technologie, Assessment,

⁷⁷² Vgl. (Shirato, 1999, S. 214–218).

⁷⁷³ Vgl. (LOEX of the West, 2007). Beiträge zur Konferenz werden alle zwei Jahre im Heft 4 der Zeitschrift *Reference Services Review* zusammengestellt.

⁷⁷⁴ Vgl. (Workshop for instruction on library use, 2007).

⁷⁷⁵ Vgl. (University of Alberta/Augustana Faculty Library, 2007).

⁷⁷⁶ Vgl. (University of Rhode Island/Graduate School of Library and Information Studies, 2007).

Lerntheorien, Unterrichtsgestaltung). Mit Hilfe eines *Steering Committees* werden die aktuellen jährlichen Curricula erarbeitet.⁷⁷⁷

Die *University of Texas Libraries* bieten ebenfalls eine fortlaufende Workshop-Reihe an. Darüber hinaus hat die Hochschulbibliothek Online-Tutorials mit Methoden und Hinweisen für Schulungen entwickelt.⁷⁷⁸ Seit September 2002 unterstützt der *Library Instruction and Information Literacy Service* (LIILS) die Bibliotheksmitarbeiter bei der Planung und Durchführungen von Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz mit Beratungen und Fortbildungen.⁷⁷⁹

Tab. 2-15. Themen ausgewählter interner Fortbildungsangebote (USA)

Bibliothek	Themen interner Fortbildungsangebote
<i>University of Michigan</i> <i>University Library: University</i> <i>Library Instructor College</i>	Celebrating a culture of learning, That's easy for you to say: making great sounding teaching ideas work for you, Leadership for learning: building a culture of teaching in academic libraries, Tools for teaching collaboration: what, who, why?, Growing yourself and growing your own: fostering a culture of teaching in academic libraries, Plagiarism, citation and instruction, Information literacy, library instruction and LIS education, To instruct and delight: research on motivation in instruction (1)
<i>University of Texas Libraries</i>	Keeping students engaged, Burnout prevention, Evaluating student learning, Creating effective assignments, Getting involved in a Blackboard course, Be an Embedded Librarian (2)
<i>University of Arizona Library</i>	1. What the heck is information literacy? Developing an operational definition of information literacy for the UA; 2. What to do with that bad assignment? How to analyze assignments for information literacy content; 3. Shazam! Talking to faculty about assignments; 4. Assessing information literacy at multiple levels (3)
<i>Washington State University</i> <i>Libraries: Library Instruction</i> <i>Update</i>	How do Vandals become Information Literate?, Active Learning and Inquiry-Based Teaching Strategies, Learner Centered Instruction, Teaching Adult Learners, Instruction Tips & Tricks, What Constitutes Good Learning? (4)
<i>Ohio State University</i> <i>Libraries: Instruction Brown</i> <i>Bags, Workshop</i>	A one-day workshop on planning, delivering, and evaluating quality library instruction (2001), Improving instruction for today's student (2002), Instructing the graduate student (2003), You're teaching, but are they learning? Improving student experience through assessment (2004), Engaging learners (2005), New media and instruction: teaching in a digital world (2006), Beyond the one-shot instruction session: working collaboratively with faculty (2007) (5)

Quellen: (1) Vgl. (University Library at the University of Michigan, 2007). (2) Vgl. (University of Texas Libraries, 2007). (3) Vgl. (Hook et al., 2003, S. 103–116). (4) Vgl. (Washington State University Library Instruction, 2007). (5) Vgl. (Ohio State University Libraries/Instruction and Outreach Committee, 2007).

⁷⁷⁷ Vgl. (University Library at the University of Michigan, 2007).

⁷⁷⁸ Vgl. (University of Texas Libraries, 2007).

⁷⁷⁹ Vgl. (Lazarus, 2003, S. 866–867).

An der *University of Arizona Library* wurden einmalig vier Workshops zum Thema Informationskompetenz durchgeführt: Der erste sollte das Selbstbewusstsein der Bibliothekare stärken, wenn sie sich mit dem Lehrpersonal auseinandersetzen, und das Bewusstsein vermitteln, dass Informationskompetenzvermittlung eine gemeinsame Verantwortung von Bibliothekaren, Hochschullehrenden und Studierenden darstellt. Der zweite lenkte die Aufmerksamkeit der Teilnehmer auf die Charakteristika verständlicher Hausarbeiten.⁷⁸⁰

Kleinere, regelmäßig durchgeführte Programme finden sich darüber hinaus an zahlreichen Bibliotheken. An den *Washington State University Libraries* wird z. B. im Rahmen des *Library Instruction Update* ein Workshop pro Semester zu schulungsbezogenen Themen veranstaltet.⁷⁸¹ Das *Instruction and Outreach Committee* der *Ohio State University Libraries* führt regelmäßig lose Zusammenkünfte zum Thema Schulung (*Instruction Brown Bags*) und jährlich einen eintägigen Workshop durch.⁷⁸²

2.3.3.2.3 Interne Fortbildungsangebote im Rahmen des *Instructional improvement*

Einige Hochschulbibliotheken haben selbstständig Angebote zur Verbesserung der Lehrqualität aufgebaut. Während die berufliche Fortbildung sich auf persönliche Bemühungen zur Verbesserung aller Fähigkeiten bezieht, beschreibt *Instructional improvement* die Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre. Sie können Hospitationen, Beratungsgespräche, das Erstellen eines *Teaching Portfolios*, Mentorenprogramme, *Peer Observation*, *Peer Evaluation* und *Peer Assessment* umfassen⁷⁸³: *Peer Evaluation* ist eine Methode zum Erfahrungsaustausch zwischen Bibliothekaren mit wenig und mit viel Erfahrung auf dem Gebiet der Vermittlung und Schulung. Der Vorteil liegt in der Bewertung, wie gut die Bedürfnisse der Studierenden bedient wurden und welche Potenziale vorhanden sind.⁷⁸⁴ *Teaching Portfolios* können aus Evaluationen der Studierenden und Selbst- und Fremdevaluationen zur Demonstration der eigenen Tätigkeiten auf diesem Gebiet bestehen. In der bibliothekarischen Fachliteratur werden einzelne Mentorenprogramme und *Peer Assessment* in Form von *Peer Coaching*, *Peer Evaluation* und *Teaching Portfolios* dokumentiert:⁷⁸⁵

- Über *Peer Coaching* und Mentorenprogramme wird von drei Universitätsbibliotheken berichtet: An der *University of Washington Bothell Library* hospitierten neue Bibliothekare im ersten Jahr bei erfahrenen Kollegen und führten Schulungsaktivitäten im *Team Teaching* durch. Aufgrund des großen Zeitaufwands gab die Bibliothek dieses Modell jedoch mit wachsenden Mitarbeiterzahlen im Schulungsbereich auf.⁷⁸⁶ Die *University of Massachusetts Libraries* führen ein *Peer Coaching/Mentoring* durch. Ziel ist

⁷⁸⁰ Vgl. (Hook et al., 2003, S. 103–116).

⁷⁸¹ Vgl. (Washington State University Library Instruction, 2007).

⁷⁸² Vgl. (Ohio State University Libraries/Instruction and Outreach Committee, 2007).

⁷⁸³ Vgl. (Walter, 2007a). Aktuelle Beispiele können ebenfalls dieser Internetseite entnommen werden.

⁷⁸⁴ Vgl. (Middleton, 2002, S. 69, 77–78).

⁷⁸⁵ Mehr Informationen zu Mentorenprogrammen finden sich bei (Leadley, 1998); (Litten, 2002); zum *Peer Assessment* bzw. *Peer Coaching* bei (Levene et al., 1993); zu *Peer Evaluation* bei (Middleton, 2002)); zu *Teaching Portfolios* bei (Arnold et al., 1996); (Chapman et al., 2001); (Tuttle, 2001); (University of Texas/Center for Teaching Effectiveness, o.J.).

⁷⁸⁶ Vgl. (Leadley, 1998, S. 106).

die gegenseitige kollegiale Unterstützung, das gemeinsame Lernen, der Aufbau einer gemeinsamen Lehridentität und einer individuellen Lehrpersönlichkeit.⁷⁸⁷

- *Peer Teaching* wurde an den *University Libraries of Notre Dame* eingeführt, um den Austausch von Erfahrungen, Materialien und Meinungen zu fördern. Die freiwillige Teilnahme soll den Bibliothekaren Feedback zu ihrer Schulungsgestaltung geben und die Entwicklung neuer Lehrmethoden und -strategien fördern.⁷⁸⁸
- *Peer Evaluation* wird z. B. an den *Oregon State University Libraries* eingesetzt, um die Qualität der Schulungen zu verbessern.⁷⁸⁹
- Das *Teaching Portfolio* ist an den *Ohio State University Libraries* eine freiwillige Form, Lehraktivitäten zu sammeln, selbst einzuschätzen und Stärken herauszustellen.⁷⁹⁰ An den *Kansas University Libraries* ist die Erstellung eines *Teaching Portfolios* ebenfalls freiwillig und kann parallel von einem *Peer Review* begleitet werden.⁷⁹¹ Die *Valdosta State University* setzt seit dem Jahr 2000 Portfolios zur Evaluation des Schulungsprogramms ein. Neben der Dokumentation der Schulungsaktivitäten werden die Mitarbeiter dadurch zur kritischen Reflexion über ihre Lehrmethoden und zum Austausch ihrer Erfahrungen angeregt.⁷⁹²

In diesem Bereich besteht in einzelnen Hochschulbibliotheken ein sehr breites und institutionell individuelles Spektrum. Darüber hinaus verkündete im Jahr 2007 auch die *ACRL Instruction Section* die Aufnahme eines Mentorenprogramms.⁷⁹³

2.3.3.2.4 Materialien zum Selbststudium

Der Umfang der Ratgeberliteratur und Lehrbücher zum Thema Schulung und Vermittlung von Informationskompetenz wie z. B. *Instruction for librarians*⁷⁹⁴, *Information literacy instruction*⁷⁹⁵ und *Learning to lead and manage information literacy instruction*⁷⁹⁶ wächst stetig.⁷⁹⁷ Jährlich erscheint eine thematische Bibliographie in der Zeitschrift *Reference Services Review*.⁷⁹⁸ Das *Teaching Methods Committee* der *ACRL Instruction Section* stellt in einer Bibliographie Lehrbücher und Literatur zum Bereich *First-year experience and academic libraries* zusammen. Themenspezifische Zeitschriften sind unter anderem *Reference services review*, *College and research libraries* und *Research strategies*. Darüber hinaus bietet die ILI-L-Mailingliste der

⁷⁸⁷ Vgl. (University of Massachusetts Libraries, 2006).

⁷⁸⁸ Vgl. (University Libraries of Notre Dame, 2007).

⁷⁸⁹ Vgl. (Middleton, 2002, S. 72).

⁷⁹⁰ Vgl. (Ohio State University Libraries/Instruction and Outreach Committee, 2006).

⁷⁹¹ Vgl. (Kansas University Libraries/Instructional Services, 2006).

⁷⁹² Vgl. (Chapman et al., 2001, S. 295).

⁷⁹³ Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section, 2008).

⁷⁹⁴ Vgl. (Roberts et al., 1989).

⁷⁹⁵ Vgl. (Grassian et al., 2001).

⁷⁹⁶ Vgl. (Grassian, 2005).

⁷⁹⁷ Siehe auch die Bibliographie und Literaturempfehlungen bei (Grassian, 2005).

⁷⁹⁸ Vgl. z. B. (Johnson et al., 2007).

ACRL Instruction Section eine Diskussionsplattform. Die *ACRL Instruction Section* stellt auf ihrer Webseite die Ergebnisse ihrer Komitees zusammen, die Arbeitshilfen zur Analyse des eigenen Schulungsprogramms, *Best-Practice*-Beispiele, Standards und Curricula zur Informationskompetenz unterschiedlicher Disziplinen, eine Liste der Schulungssoftware für PC-Unterrichtsräume und aktueller Dokumente und Richtlinien zum Management von Schulungsprogrammen umfassen.⁷⁹⁹ Das *LOEX Clearinghouse* ist ebenfalls eine Anlaufstelle für Materialien und Informationen.⁸⁰⁰ Kanadische Bibliothekare betreiben darüber hinaus ein Wiki zum Thema E-Learning und Informationskompetenz⁸⁰¹ und die Webseite LINK, eine frei zugängliche Sammlung von Lernmodulen und -materialien.⁸⁰²

2.3.3.2.5 Zusammenfassung

Fortbildungsveranstaltungen für die Aktualisierung oder für das Erlernen von Kompetenzen zur Vermittlung von Informationskompetenz decken in den USA ein breites Spektrum ab.

- Workshops, Halbtagesseminare, Vorträge, Tagungen und Konferenzen treten häufig auf. Darüber hinaus besteht ein großes Angebot von Selbstlernmaterialien und Möglichkeiten der formalen Weiterbildung mit dem Erwerb von Zertifikaten.
- Bibliothekarische Berufsverbände und die Bibliotheken selbst führen Fortbildungen durch. In-House-Schulungsprogramme sind häufig nicht curricular geplant und verlaufen informell. Maßnahmen des *Instructional improvement* aus *Peer Coaching*, *Peer Teaching*, *Peer Observation* oder *Teaching Portfolios* werden ebenfalls eingesetzt.
- Fortbildungen decken die lokale, regionale und landesweite Ebene ab.
- Die Veranstaltungen berücksichtigen didaktische, kommunikative und organisatorische Fähigkeiten und Kenntnisse. Neben Veranstaltungen zur Lehr- und Lernzielplanung und zur Unterrichtsgestaltung werden Fortbildungen zur Zusammenarbeit, zur Integration, zum Management von Schulungsprogrammen und zur Öffentlichkeitsarbeit angeboten.

Das *Institute for Information Literacy* organisiert jährlich die *Immersion*-Workshops auf nationaler und regionaler Ebene. *Immersion* ist derzeit das umfangreichste und prestigeträchtigste Programm für Bibliothekare, die sich auf dem Gebiet der Informationskompetenzvermittlung fortbilden möchten.

2.3.3.3 Fortbildungsangebote für den Erwerb von Kompetenzen zur Vermittlung von Informationskompetenz in Großbritannien

In Großbritannien stellte sich die Frage der Fortbildungsaktivitäten für Bibliothekare verstärkt, seitdem Informationskompetenz in verschiedene Dokumente der Hochschulausbildung eingebunden wurde.⁸⁰³

⁷⁹⁹ Vgl. (American Library Association, 2007, S. 95–97).

⁸⁰⁰ Weitere Informationen zur Geschichte von LOEX können der Themenausgabe von *Reference Services Review* (1999, Jahrgang 27, Heft 3) zum 25-jährigen Bestehen von LOEX entnommen werden.

⁸⁰¹ Vgl. (Lavery, 2008, S. 1–2).

⁸⁰² Vgl. (Academic Librarians in Public Service, 2008).

⁸⁰³ Vgl. (Clinch et al., 2007, S. 4), 4.

Projekte wie EduLib und das *i-Skills*-Programm trieben den Ausbau des Fortbildungsangebots im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz sehr stark voran.

EduLib (Educational Development of Higher Education Library Staff) wurde 1995 bis 1998 als Teil des *eLIB*-Programms von JISC finanziert, um das pädagogische Wissen und die Lehrkompetenzen in den Hochschulbibliotheken zu erhöhen. Ein Team von 12 Bibliothekaren, das *Centre for Teaching Learning and Support* der *University of Hull* und die *University of Abertay Dundee Library* beteiligten sich an der Entwicklung des Fortbildungsprogramms. In dessen Rahmen wurden mehr als 250 Bibliothekare als Multiplikatoren auf der regionalen Ebene geschult. Außerdem stellten Mitarbeiter des Projekts Materialien zusammen, die Bibliothekaren als Basis für eine tiefgehende Einführung zu pädagogischen Kenntnissen dienten.⁸⁰⁴

Darüber hinaus finanzierte JISC in den Jahren 2005 und 2006 das *i-Skills*-Programm, das die hochschulweite Einführung formaler Weiterbildungen für Mitarbeiter und Hochschullehrende unterstützte. Innerhalb des formalisierten Rahmens sollte Mitarbeitern und Hochschullehrenden die Gelegenheit zum Erwerb von Fähigkeiten im Umgang mit Information selbst und für deren Vermittlung gegeben werden.⁸⁰⁵ Mitarbeiter des Projekts erarbeiteten unter anderem eine Auflistung unterschiedlicher Anbieter aus dem Bereich der Hochschuldidaktik.

Den Hochschulbibliothekaren in Großbritannien stehen unterschiedliche Fortbildungsmöglichkeiten zur Verfügung:

- externe Fortbildungsangebote bibliothekarischer Einrichtungen,
- interne Fortbildungsangebote der Bibliotheken,
- externe Fortbildungsangebote aus dem Bereich der Hochschullehre bzw. Hochschuldidaktik und
- Materialien zum Selbststudium.

Die folgenden Ausführungen gehen auf die vier Kategorien ein und beschreiben diese mit Hilfe der Informationen, die im Internet und der Fachliteratur zur Verfügung stehen.

2.3.3.3.1 Externe Fortbildungsangebote bibliothekarischer Einrichtungen

Einige Veranstalter bieten Kurse und Zertifikate für die Vermittlung von Informationskompetenz an, unter anderem die *CILIP University, College and Research Group* und die *CILIP CSG Information Literacy Group*. Im Jahr 2007 wurden Veranstaltungen zu unterschiedlichen Aspekten des Lehrens und Lernens durchgeführt (vgl. Tab. 2-16). Netskills führt regelmäßig *Train the trainer*-Workshops durch, die auf dem EduLib-Programm beruhen. Neben dem internetbasierten Lernen behandeln die Workshops besonders die Möglichkeiten, die das Internet für die Planung, Strukturierung und Durchführung sowie für die Erstellung von Schulungsmaterialien bietet. Aber auch Gruppenarbeit und Evaluierungsmöglichkeiten von Schulungen sind Gegenstand von Fortbildungsveranstaltungen.⁸⁰⁶ Darüber hinaus führt die *Oxford Brookes University*

⁸⁰⁴ Vgl. (Core, 1996); (Mitchell, 2001, S. 6–7).

⁸⁰⁵ Vgl. (Joint Information Systems Committee, 2007); (Joint Information Systems Committee, 2005).

⁸⁰⁶ Vgl. (Netskills, 2007).

regelmäßig kurze Onlinekurse zum Thema Lernen und Lehren durch.⁸⁰⁷

Neben Kursen veranstaltet die *CILIP CSG Information Literacy Group* die ***Librarians Information Literacy Annual Conference (LILAC)***, die jeweils von fast 200 Teilnehmern besucht wird. Seit 2005 beschäftigt sie sich unter anderem mit Informationskompetenz und E-Learning, der Rolle der Bibliothekare, der Zusammenarbeit mit Hochschulmitarbeitern, der Integration, der Personalentwicklung, dem Marketing und dem Lobbying.⁸⁰⁸

Tab. 2-16. Ausgewählte Fortbildungsveranstaltungen 2007 (Großbritannien, Stand: 10.01.2008)

Datum	Veranstaltungstitel	Veranstalter
2007.02.07	Teaching information skills	HEA Subject Centre for Information and Computer Sciences, HEA Engineering Subject Centre, Northampton
2007.02.26	Teaching IL effectively in higher education	Learning Gateway, Carlisle
2007.02.28	Information literacy community of practice at Staffordshire University (ILCoPSU) workshop	Staffordshire University
2007.03.01+20	Training end users	CILIP, Birmingham
2007.04.07	Information literacy: making a difference?	Newcastle University
2007.04.17	Learning about learning (CILIP training course)	CILIP, London
2007.04.18	Information literacy community of practice at Staffordshire University (ILCoPSU) workshop	Staffordshire University
2007.05.22	Embedding information literacy in the curriculum	Yorkshire Universities Information Skills Group, CILIP CSG IL Group, University of Sheffield
2007.06.21	Go west! – new frontiers in user education	CILIP's UC&R Group (South West), Exeter University
2007.07.03	How to design and run great workshops or trainings	University of Central England, Birmingham
2007.07.17	Learning about learning	CILIP, London
2007.09.19	Train the trainer	Netskills, Nottingham
2007.10.31+11.15	Training end users	CILIP, London
2007.11.07	Information literacy community of practice at Staffordshire University (ILCoPSU) workshop: Information Literacy and the use of space	Staffordshire University
2007.11.07	Essential skills seminar: information literacy - getting to grips with the Google generation	CILIP Career Development Group London and South-East Divisions
2007.11.27	Information literacy in higher education	CILIP, London

Quelle: (Chartered Institute of Library and Information Professionals/Training & Development, 2006) sowie Ankündigungen über die Mailingliste LIS-INFOLITERACY.

⁸⁰⁷ Vgl. (Oxford Brookes University, 2008).

⁸⁰⁸ Vgl. (Chartered Institute of Library and Information Professionals, 2007e).

Seit 2006 finden an der *Staffordshire University* regelmäßig jährlich drei bis vier Veranstaltungen im Rahmen des ***Information Literacy Community of Practice at Staffordshire University (ILCoPSU) workshop*** statt. Begründet durch den Erfolg der Konferenz *Information literacy: recognising the need* im Mai 2006 wurden weitere Workshops angeboten. Im Jahr 2007/2008 sind einige zum Thema *Space, strategy and support* geplant.⁸⁰⁹

Auf der alle zwei Jahre stattfinden **Umbrella-Konferenz** wird seit 2005 jeweils eine Vortragsreihe zum Thema Informationskompetenz und zu den Themen Mitarbeiter- und Personalentwicklung (2005) bzw. Kommunikation und Personalentwicklung (2007) angeboten.

2.3.3.3.2 Interne Fortbildungsangebote der Bibliotheken

Da sich diese Analyse hauptsächlich auf Berichte aus der Fachliteratur stützt, können an dieser Stelle nur zwei Institutionen aufgeführt werden, die ein hausinternes Schulungsprogramm durchführen.

An der *Cardiff University* besteht ein umfangreiches Fortbildungsprogramm, um Bibliothekare für die Vermittlungstätigkeiten vorzubereiten. Es werden *Training the trainers*-Kurse angeboten. Den Mitarbeitern steht darüber hinaus das *Cardiff handbook for information literacy teaching*, das *Teaching materials repository* zum Sammeln der Unterrichtspläne und -materialien und die *Cardiff University information literacy resource bank* zur Verfügung. Ausgehend von einer internen Evaluation 1997/1998 gibt das *Cardiff handbook of information literacy teaching* eine grundlegende Einführung und Hinweise für Schulungen. Neben Begriffen und Standards enthält das Handbuch Informationen zum Aufstellen und Messen der Lernergebnisse, zur Unterrichtsplanung, zu Arbeitsmaterialien, zu Lehrmethoden, Präsentationstechniken, zur Lehr-evaluation und zur Ermittlung des Fortbildungsbedarfs.⁸¹⁰

Am *Imperial College London* wurde ein internes Online-Programm für schulende Bibliothekare entwickelt. Neben allgemeinen Informationen zur Informationskompetenz soll OLIVIA (*Online virtual information assistant*) doppelte Arbeit vermeiden, Konsistenz herstellen und Lehr- und Arbeitsmaterialien sammeln.⁸¹¹

2.3.3.3.3 Externe Fortbildungsangebote aus dem Bereich der Hochschullehre bzw. Hochschuldidaktik

Anbieter von Kursen und Materialien im Bereich des Lernens und der Hochschullehre in Großbritannien sind unter anderem SCONUL, die *Association for Learning Technologies* (ALT), das *Ferl Practitioners' Programme* (FPP), die HEA, die *JISC Regional Support Centres* (JISC RSC) und das *National Learning Network*.⁸¹²

⁸⁰⁹ Vgl. (Staffordshire University, 2007).

⁸¹⁰ Vgl. (Clinch et al., 2007).

⁸¹¹ Vgl. (Boden et al., 2006).

⁸¹² Vgl. (Mackenzie, 2002).

Netskills führt für das *Certificate in Training Design & Delivery* einen viertägigen Workshop durch, in dem Schulungsbedürfnisse analysiert, unterschiedliche Schulungsaktivitäten bewertet, ein Schulungsprogramm und unterschiedliche Schulungsmaterialien erstellt und Unterrichtsmethoden geübt werden.⁸¹³

An verschiedenen Universitäten ist der Erwerb eines *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE) möglich. Im Rahmen des EduLib-Projekts wurde z. B. von September 1996 bis Juli 1999 an der *University of Hull* ein *Higher Education Teaching Certificate and Diploma* angeboten.⁸¹⁴ Kurse der *Open University* können ebenfalls zum Erwerb grundlegender pädagogischer Fähigkeiten belegt und auf den Erwerb eines PGCE angerechnet werden.⁸¹⁵

2.3.3.3.4 Materialien zum Selbststudium

Zum Themenkomplex der Vermittlung von Informationskompetenz werden für das Selbststudium unterschiedliche Veröffentlichungen herausgegeben, z. B. *Teaching information skills*⁸¹⁶, *Information literacy cookbook*⁸¹⁷ und *Information literacy meets library 2.0*.⁸¹⁸ Darüber hinaus bietet die LIS-INFOLITERACY-Mailingliste eine Diskussionsplattform und das *Information literacy weblog* von Sheila Webber informiert über aktuelle Entwicklungen zum Thema Informationskompetenz weltweit. Die Berufsverbände haben die Informationsseite *The information literacy website* im Jahr 2006 eingerichtet.⁸¹⁹ Die *CILIP Working Group on Information Literacy* hat ein erstes Online-Lernmodul für Bibliothekare zum Thema Lehren erstellt.⁸²⁰

2.3.3.3.5 Zusammenfassung

Das Fortbildungsangebot in Großbritannien bietet umfangreiche Gelegenheiten zum Erwerb von Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz.

- Workshops, Halbtagesseminare, Tagesseminare, Vorträge und Vortragsreihen auf Tagungen und Konferenzen stellen den organisatorischen Rahmen dar. Es besteht ein großes Angebot an Selbstlernmaterialien. Formale Zertifikate können vor allem im Bereich der Lehre erworben werden.
- Der bibliothekarische Berufsverband CILIP und seine Regionalverbände treten häufig als Veranstalter von Fortbildungen auf. Daneben führen auch bibliothekarische Ausbildungseinrichtungen und kommerzielle Anbieter oft Veranstaltungen durch. Einige Hochschulbibliotheken haben ein umfangreiches Trainingsprogramm für schulende Bibliothekare aufgebaut. Häufig werden die erarbeiteten Materialien im Internet anderen Bibliotheken zur Verfügung gestellt.

⁸¹³ Vgl. (Netskills, 2007).

⁸¹⁴ Vgl. (University of Hull/Center for Learning Development, 2006).

⁸¹⁵ Vgl. (Mitchell, 2001, S. 6).

⁸¹⁶ Vgl. (Webb et al., 2004).

⁸¹⁷ Vgl. (Secker et al., 2007).

⁸¹⁸ Vgl. (Goodwin et al., 2008).

⁸¹⁹ Siehe (Chartered Institute of Library and Information Professionals/Information Literacy Group, 2008).

⁸²⁰ Vgl. (Boden et al., 2008, S. 2). Das Lernmodul *SirLearnaLot* vermittelt ein besseres Verständnis zu grundlegenden Prinzipien der Lehre.

- Fortbildungen sind überwiegend lokal und regional, selten landesweit ausgerichtet.
- Inhaltlich konzentrierten sich die Fortbildungsveranstaltungen auf die allgemeine Einführung in das Thema Informationskompetenz im Hochschulkontext, auf aktuelle Fragen, auf die Zielgruppenorientierung der Schulungsveranstaltungen, auf die Planung und die Integration von Vermittlungsaktivitäten.

In Großbritannien gibt es keine übergreifende Koordination der Angebote. Der Berufsverband CILIP bietet einzelne, curricular nicht verbundene Fortbildungsveranstaltungen an.

2.3.3.4 Fortbildungsangebote für den Erwerb von Kompetenzen zur Vermittlung von Informationskompetenz in Australien

In **Australien** existieren unterschiedliche Überlegungen, wie die Fortbildung von Bibliothekaren, die Informationskompetenz vermitteln, optimal durchgeführt und organisiert werden kann. Die Fortbildungsangebote lassen sich drei Kategorien zuordnen:

- externe Fortbildungsangebote bibliothekarischer Einrichtungen,
- hausinterne Fortbildungsangebote der Bibliotheken und
- Materialien zum Selbststudium.

Zu den drei Formen werden im folgenden Abschnitt ausgewählte Beispiele ausführlicher beschrieben.

2.3.3.4.1 Externe Fortbildungsangebote bibliothekarischer Einrichtungen

Doskatsch diskutierte im Jahr 2002 die Option eines Fortbildungsprogramms, das sich an das US-amerikanische *Immersion*-Modell anlehnt. Die Vorteile liegen ihrer Meinung nach in der Ausgereiftheit, in den (im Vergleich mit einem Besuch in den USA) niedrigen Kosten, in der Unterstützung durch die Bibliotheken und in seinem Klausurcharakter. Aber auch die Attraktivität für Bibliothekare aus Neuseeland, Afrika, Asien und dem Pazifik und die grundsätzliche Bevorzugung praktischer Workshops spielen in den Überlegungen eine Rolle. Gegen ein australisches *Immersion*-Modell sprechen der hohe finanzielle und personelle Aufwand, die Teilnahmekosten und die teilweise nur oberflächlich behandelten Grundlagen.⁸²¹ Bis 2007 wurde in Australien kein *Immersion*-Programm eingeführt. Stattdessen führt ANZIIL seit 2003 die *ANZIIL Symposium Series* durch. Diese behandelt verschiedene Aspekte zum Thema Informationskompetenz, z. B. die Arbeit mit den australischen Standards, Implementation, Management, Integration und Assessment eines Schulungsprogramms.⁸²²

Neben dem national organisierten Symposium engagieren sich zwei Universitäten mit der Durchführung von Konferenzen zum Thema Lernen⁸²³:

⁸²¹ Vgl. (Doskatsch, 2002b, S. 142-147, Table 1).

⁸²² Vgl. (Australia and New Zealand Institute for Information Literacy, 2007).

⁸²³ Von 1992 bis 2001 fand darüber hinaus alle zwei Jahre die *National Information Literacy Conference* mit jeweils ungefähr 100 Teilnehmern an der *University of South Australia* in Adelaide statt. Vgl. z. B. (Booker, 1992); (Booker, 2001).

- Die seit dem Jahr 2000 von der *Central Queensland University* alle zwei Jahre organisierte ***Lifelong Learning Conference*** beschäftigt sich regelmäßig mit dem Thema Informationskompetenz und bietet ein Workshop-Programm mit unterschiedlichen Schwerpunkten an. Themen waren z. B. *The creative minds in higher education: who learns what, how and why?* und *Developing teaching models for information literacy* (2000), *Information literacy learning strategies* und *Pick and mix: case studies in information literacy* (2002), *Learning and assessment of information literacy in HE* und *Developing the information literacy university as a key institution for lifelong learning for the 21st century* (2004), *Six frameworks for information literacy education* (2006), *Ensuring study materials offer a quality learning experience* und *Learning commons and learning spaces* (2008).⁸²⁴
- Die *University of Southern Queensland* führte von 2003 bis 2007 alle zwei Jahre die ***International Conference on Pedagogies and Learning*** durch.⁸²⁵

Darüber hinaus bieten die *Charles Sturt University* ein *Graduate Certificate in Information Literacy* und ein *Graduate Certificate in University Learning and Teaching* im Fernstudium, die *Griffith University* ein *Graduate Certificate in Educational Leadership* und ein *Graduate Certificate in Learning Technology* an.⁸²⁶

2.3.3.4.2 Interne Fortbildungsangebote der Bibliotheken

Über interne Fortbildungsveranstaltungen und -bemühungen wird in der australischen Fachliteratur wenig berichtet. So können an dieser Stelle nur vier Programme beschrieben werden.

Die *Queensland University of Technology Library* führte im Juni und Juli 2000 eine angepasste Version des britischen EduLib-Fortbildungsprogramms durch. Auf Grundlage dieser Fortbildung, weiterer Besprechungen und Diskussionen wurde das neue *Professional Information Literacy Development Model (PILD)* entwickelt. Das Modell stützt sich auf das *Peer Mentoring*, Hospitationen und Wiederholungen. Es enthält die Komponenten *Knowledge development* (pädagogische und didaktische Grundlagen), *Skills training* (Präsentationstechniken, aktivierende Methoden, Kenntnisse der Informationsressourcen), *Observation* (Hospitationen) und *Peer Appraisal (Peer Observation)*. Daran schließt sich eine Bewertung an, in welcher der Fortbildungsbedarf identifiziert wird.⁸²⁷

An der *University of New South Wales* wurde 1999 das TSISL (*Teaching Skills for Information Skills Librarians*)-Programm initiiert. Der Kurs besteht aus einer Mischung von E-Learning und Präsenzveranstaltungen

⁸²⁴ Vgl. (Central Queensland University, 2008).

⁸²⁵ Vgl. (University of Southern Queensland/Faculty of Education, 2007).

⁸²⁶ Vgl. (Australian Library and Information Association, 2007c).

⁸²⁷ Vgl. (Peacock, 2000, S. 11-12, 16-17). Bestandteil des Programms aus dem Jahr 2000 bildeten die Module *Understanding learning*, *The nature of teaching & teaching methods*, *Working with diversity*, *Evaluation of teaching & learning*, *Developing an effective teaching portfolio*, *Planning a T&L event*, *Making presentations & planning/critiquing* und *Teaching practice*.

und behandelt Themen wie Lerntheorie, Kommunikation, experimentelles Lernen, Evaluation und Unterrichtsgestaltung. Auch Mitarbeiter aus anderen Bibliotheken können teilnehmen.⁸²⁸

Ein anderes Modell verfolgt die *Melbourne University Library*, die vom Bedarf eines Trainings für die Erstellung von Schulungsmaterialien und für die Vermittlung in Präsenzveranstaltungen ausgeht. Es entstand eine enge Zusammenarbeit des *Information Literacy Committee* und des *Staff Development Committee*, durch die auf konkrete Fortbildungsbedürfnisse reagiert werden konnte. So entstand z. B. die Seminarreihe *Writing instructional resources*. Außerdem wurde eine *Information literacy skills*-Datenbank eingerichtet, in der Bibliotheksmitarbeiter mit ihren Wissensbereichen aufgelistet wurden.⁸²⁹

Darüber hinaus bestanden im Jahr 2002 weitere hausinterne Fortbildungsansätze. An der *Wollongong University Library* wurde auf einem *Equipped for teaching workshop* aufbauend eine Reihe von Workshops zum Thema Lehrmethode, Curriculumgestaltung, Evaluation, Assessment und WebCT eingerichtet, die von einem Lehrenden aus dem pädagogischen Bereich durchgeführt werden. An anderen Universitätsbibliotheken erhalten neue Mitarbeiter einen Überblick über das Schulungsprogramm und absolvieren eine Probezeit, in der sie hospitieren, Schulungen zusammen mit erfahrenen Mitarbeitern durchführen und Seminare des *Centre for Educational Advancement* besuchen.⁸³⁰

2.3.3.4.3 Materialien zum Selbststudium

Auch Bibliothekare australischer Hochschulbibliotheken haben Ratgeberliteratur zum Thema Informationskompetenz wie z. B. *Seven faces of information literacy*⁸³¹, *Information literacy around the world*⁸³² und *Information literacy*⁸³³ veröffentlicht. Umfangreiche Informationen enthalten die Proceedings der *National Information Literacy-Konferenzen*.⁸³⁴ Das *ALIA Information Literacy Forum* unterhält auch die Mailingliste *alia-INFOLIT*, die regelmäßig über Neuigkeiten aus dem Bereich berichtet.

Für die Fortbildung von *Teacher librarians*, die an Schulbibliotheken arbeiten, bestehen wie schon in der Ausbildung im Bereich Benutzerschulung mehr Angebote als für Bibliothekare an Hochschulbibliotheken.⁸³⁵

2.3.3.4.4 Zusammenfassung

In Australien werden Fortbildungen im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz angeboten.

⁸²⁸ Vgl. (Barrett et al.); (Peacock, 1999, S. 8–9). Vorgänger des TSISL war die 1996 eingeführte fünftägige Präsenzveranstaltung *Library information skills providers train the trainer course*, die aufgrund von Zeitmangel und anderweitigen Verpflichtungen eingestellt wurde.

⁸²⁹ Vgl. (Moreton et al., 2000).

⁸³⁰ Vgl. (Dorskatsch, 2002b, S. 137–138).

⁸³¹ Vgl. (Bruce, 1997).

⁸³² Vgl. (Bruce et al., 2000).

⁸³³ Vgl. (Andretta, 2004).

⁸³⁴ Siehe z. B. (Booker, 1992); (Booker, 2001).

⁸³⁵ Vgl. (Johnstone et al., 2006, S. 10).

- Symposien, Konferenzen und Tagungen sind von großer Bedeutung. Es können einige Zertifikate erworben und viele Materialien im Selbststudium durchgearbeitet werden.
- ANZIIL, Bibliotheken, Hochschulen und kommerzielle Anbieter richten die Fortbildungsveranstaltungen aus. Hausinterne Fortbildungsreihen und Trainingsprogramme für schulende Mitarbeiter haben sich etabliert.
- Fortbildungen sind überwiegend lokal und landesweit ausgerichtet.
- Inhaltlich decken die Fortbildungsangebote alle Kompetenzbereiche, die für die Vermittlung von Informationskompetenz benötigt werden, ab. Schwerpunkte liegen auf den Themen Unterrichtsgestaltung und Lehrzielplanung, Evaluation, Integration und Management von Schulungsprogrammen.

Angebote einzelner Hochschulbibliotheken dominieren das Fortbildungsprogramm. Der Berufsverband hat zwar den strategischen Rahmen geschaffen, engagiert sich jedoch über die Veranstaltung der Konferenzen hinaus selten im Bereich Fortbildungen.

2.3.3.5 Zusammenfassung

Im Vergleich der drei Länder bildet das *Immersion*-Programm in den USA das umfangreichste Fortbildungsprogramm für Bibliothekare, die sich mit Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz befassen.

Fortbildungen finden häufig in Form von Workshops, Tagesseminaren, Vorträgen, Tagungen und Konferenzen statt. Daneben wurde eine Vielzahl von Selbstlernmaterialien erarbeitet. Zertifizierungsprogramme im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz werden selten angeboten. Lokale, regionale und landesweite Veranstaltungen ergänzen sich, werden jedoch in keinem der drei Länder inhaltlich, zeitlich oder räumlich koordiniert.

Bibliothekarische Berufsverbände und Bibliotheken führen die Fortbildungen vielfach selbst durch. In den USA und Großbritannien wird auf Veranstaltungen und Programme der Hochschuldidaktik zurückgegriffen. In allen drei Ländern spielen auch kommerzielle Anbieter eine Rolle. In-House-Schulungsprogramme verlaufen in den USA oft informell in Form von *Peer Observation*, *Peer Coaching* und *Teaching Portfolios*. In Großbritannien und Australien bestehen häufig umfassende und strukturierte Trainingsprogramme.

Die Themen der Fortbildungsveranstaltungen decken das ganze Spektrum der zur Vermittlung von Informationskompetenz benötigten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse ab. Sie reichen von Seminaren zur Lehrzielplanung und Unterrichtsgestaltung bis hin zu den Themen Integration, Zusammenarbeit, Öffentlichkeitsarbeit und Management von Schulungsprogrammen. Außerdem werden auch aktuelle Herausforderungen, strategische Fragen und hochschulpolitische Kontexte behandelt.

Von den internationalen Fortbildungsangeboten sollen an dieser Stelle noch die Konferenzen und Aktivitäten der IFLA erwähnt werden. Die *IFLA Continuing Professional Development and Workplace Learning Section* bildet einen internationalen Rahmen zum Austausch über Fragen der Fortbildung. Sie beschäftigt sich mit der Erhebung und Messung des Bedarfs, mit der Planung von individuellen und institutionellen Fortbildungsmaßnahmen, mit der Fort- und Weiterbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz und der

Qualität der Veranstaltungen.⁸³⁶ Die *IFLA Information Literacy Section* pflegt im Auftrag der UNESCO das *International information literacy resources directory*⁸³⁷ und führt im Rahmen der Konferenzen regelmäßig Workshops durch.

Als erfolgskritische Strukturen haben sich das Nebeneinander von einzelnen Kursen, die sehr unterschiedliche Themen abdecken, von strukturiert geplanten externen (*Immersion*, Zertifikate) und internen (Trainingsprogramme) Fortbildungsprogrammen und von einer Vielfalt an Selbstlernmaterialien bewährt. Die Berufsverbände in den USA, Großbritannien und Australien haben die Bedeutung der Fortbildung betont und entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen.

2.4 Zwischenergebnis: Anforderungsprofil, Aus- und Fortbildung von Bibliothekaren für die Vermittlung von Informationskompetenz

Die Entwicklungen in den USA, Großbritannien und Australien sind deutschen Bemühungen häufig voraus (vgl. Tab. 2-17).

Die amerikanischen *Standards for proficiencies for instruction librarians and coordinators* stellen das umfangreichste Anforderungsprofil für Bibliothekare dar, die sich mit der Durchführung und Planung von Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz befassen. Die Kategorien Fachwissen, Curriculumplanung, Unterrichtsgestaltung und Lehren, Präsentation, Evaluation, Kommunikation, Integration, Administration, Planung, Führung und Werbung fassen die aufgeführten Kompetenzen zusammen. In der deutschsprachigen Fachliteratur werden bis auf die Bereiche Administration und Werbung zwar alle Kompetenzen angesprochen. Im Rahmen dieser Arbeit wird jedoch das erste Mal ein umfassendes Anforderungsprofil für Bibliothekare an deutschen Hochschulbibliotheken zusammengestellt, die sich mit Schulungen befassen.

Obwohl in Nordamerika 51 der 56 von der ALA akkreditierten Masterstudiengänge Kurse zum Thema Schulung, Lehren und Informationskompetenz anbieten, ist ein entsprechender Kurs zum Thema Informationskompetenz im Rahmen der bibliothekarischen Ausbildung nur in einem Studiengang Teil des Pflichtcurriculums. In Großbritannien gehört ein Kurs zum Thema Informationskompetenz in zwei Studiengängen zum Kerncurriculum. Im Jahr 2008 wurde hier der erste *Master in Information Literacy* geschaffen. In Australien liegen darüber keine Angaben vor. Grundsätzlich können die Studenten aber durch die Auswahl fakultativer Kurse ihren Studienschwerpunkt auf das Thema Benutzerschulung legen. In Deutschland beinhalten im Dezember 2007 sechs von neun Curricula der Bachelor- bzw. Diplomstudiengänge und drei von zehn Curricula der Masterstudiengänge Lehrveranstaltungen bzw. Module zum Thema Informationskompetenz oder Benutzerschulung. Hamburg und Stuttgart bzw. Berlin, Hannover und Stuttgart haben dort Schwerpunkte gesetzt. Den Inhalt, die Einbindung und den zeitlichen Umfang betreffend variieren die Angebote in allen vier Ländern sehr stark. In keinem besteht ein Konsens über die zu vermittelnden Inhalte. Spezialisierungen

⁸³⁶ Vgl. (Obwald, 2002); (Behm-Steidel et al., 1997).

⁸³⁷ Vgl. (International Federation of Library Associations and Institutions/Information Literacy Section et al., 2008).

und Schwerpunkte in den Studiengängen werden von den Ausbildungsstätten untereinander nicht abgestimmt. Spezialisierungs- und Vereinheitlichungsbestrebungen der Studieninhalte, wie sie für Schulbibliothekare (*Teacher librarians*) bereits bestehen, existieren für die Ausbildung für Tätigkeiten im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz nicht.

Tab. 2-17. Vergleich: Anforderungsprofil, Aus- und Fortbildung in den USA, Großbritannien, Australien und Deutschland

Bereich	USA, Großbritannien und Australien	Deutschland
Anforderungsprofil	<i>Standards for proficiencies for instruction librarians and coordinators (ACRL 2007):</i> 12 Kompetenzbereiche, Unterscheidung zwischen schulenden Mitarbeitern und Koordinatoren	Verschiedene Ansätze in der bibliothekarischen Literatur: unstrukturierte Nennung von Fähigkeiten aus 10 Kompetenzbereichen
Ausbildung	Akkreditierung der Studiengänge durch die Berufsverbände Master in Information Literacy (Großbritannien) Kein einheitliches Curriculum	Bachelor-Curricula berücksichtigen das Thema als Wahlpflichtveranstaltung Kein Schwerpunkt in der Ausbildung Kein einheitliches Curriculum
Fortbildung	Bedeutung von den Berufsverbänden gewürdigt Verfahren zur Dokumentation der individuellen Fortbildung und Entwicklung <i>Immersion-Workshops</i> 9 Konferenzen zum Thema Informationskompetenz Strukturierte hausinterne Trainingsprogramme Vielfalt der Selbstlernmaterialien Angebote räumlich und inhaltlich unkoordiniert	Bedeutung der Fortbildung vom BIB betont Starke Stellung der Berufsverbände in der Organisation der Fortbildungen Kostengünstige Angebote Unstrukturierte interne Fortbildungsangebote Angebote räumlich und inhaltlich unkoordiniert

Das umfangreichste Fortbildungsprogramm bilden die *Immersion-Workshops* des *Institute for Information Literacy*. Darüber hinaus finden Fortbildungen häufig in Form von Workshops, Tagesseminaren, Vorträgen, Tagungen und Konferenzen statt. Besonders in den USA ist eine Vielzahl an Fachliteratur und praktischen Anleitungen zum Thema erschienen. Neben dem oft auf lokale und regionale Zielgruppen beschränkten Angebot ergänzen ausgewählte landesweite Konferenzen und Workshops das Fortbildungsprogramm. Veranstaltungen unterschiedlicher räumlicher Reichweite werden jedoch in keinem der drei Länder inhaltlich koordiniert. Darüber hinaus haben sich in den hier betrachteten englischsprachigen Ländern mehrere regelmäßig stattfindende Konferenzen, im deutschsprachigen Raum nur eine alle zwei Jahre durchgeführte Tagung etabliert. In Deutschland sind kommerziell ausgerichtete Anbieter, wie sie es in den USA, Großbritannien und Australien häufiger gibt, nicht von Bedeutung. Bibliothekarische Berufsverbände und Bibliotheken führen Fortbildungen zum großen Teil selbst durch. In-House-Schulungsprogramme bestehen überwiegend aus einzelnen Vorträgen, einmaligen Einführungen oder informellen Wegen des *Peer Coaching*. Lediglich in Großbritannien und Australien bestehen häufig inhaltlich umfassende Trainingsprogramme in den Bibliotheken. In den USA und Australien sind zudem einige wenige postgraduale Zertifikate bereits auf diesen Schwerpunkt ausgerichtet. Ein Fortbildungszertifikat kann in Deutschland in diesem Bereich noch nicht

erworben werden. Während Fortbildungsveranstaltungen sich in Deutschland im Jahr 2007 auf Lehrzielplanung und Unterrichtsgestaltung konzentrierten, deckten Angebote in den USA, Großbritannien und Australien das ganze Spektrum der Kompetenzbereiche Pädagogik, Kommunikation und Organisation ab.

In der Aus- und in der Fortbildung bestehen keine Absprachen bezüglich eines einheitlichen Curriculums. Die derzeitige Situation in diesem Bereich erfordert von den Bibliothekaren in Deutschland Selbstmotivation und Eigeninitiative. Es stellen sich die Fragen: Welche Möglichkeiten nahmen die derzeit berufstätigen Bibliothekare in Deutschland bisher in der Aus- und Fortbildung wahr? Welche Fähigkeiten und Kompetenzen erachteten sie als wichtig? Diese Fragen sollen in die Befragung deutscher Bibliothekare einbezogen werden. Zuvor stellt das nächste Kapitel die Ergebnisse bestehender Umfragen zum Thema zusammen.

3 Studien und empirische Untersuchungen

Die zwei vorangegangenen Kapitel zeigten, dass das Thema Informationskompetenz in der bibliothekswissenschaftlichen Fachliteratur in Form von theoretischen Überlegungen und praktischen Erfahrungsberichten seit vielen Jahren betrachtet wird. Diskussionspunkte bildeten Definitionen, Modelle und Standards, Implementierung, Integration, Verantwortung, Zusammenarbeit und Vermittlungskompetenzen. Das dritte Kapitel stellt ausgewählte Studien und Befragungen vor, die die Ausführungen des ersten und zweiten Kapitels mit empirischen Daten ergänzen und unterstützen. Die Ergebnisse⁸³⁸ beschreiben unterschiedliche Ansichten, Meinungen, Realitäten und Bedürfnisse aus Sicht der Bibliothekare, Hochschullehrenden oder Studierenden, Bibliotheken, Hochschulen oder bibliothekarischen Ausbildungseinrichtungen. Es werden – soweit vorhanden – Untersuchungen aus den USA, Kanada, Großbritannien, Australien und Deutschland berücksichtigt.

Der erste Teil des Kapitels beschreibt Studien- und Umfrageergebnisse, die das Verständnis und die Wahrnehmung des Begriffs durch die Bibliothekare und Hochschullehrenden und die Selbsteinschätzung und Defizite der Studierenden untersuchen. Anschließend geht der zweite Teil darauf ein, wie Schulungen in der Praxis geplant und durchgeführt werden und wie sich die Zusammenarbeit und die Verteilung der Verantwortlichkeiten zwischen Bibliothekaren und Hochschullehrenden gestalten. Der dritte Teil trägt Studienergebnisse zur Gewichtung der von Bibliothekaren für die Durchführung und Planung von Schulungen benötigten Kompetenzen und zur Art und Weise ihrer Aneignung zusammen. Der vierte Teil geht auf die Anzahl und Inhalte der Kurse zur Informationskompetenzvermittlung und zur Bedeutung der Schulungskompetenzen in der bibliothekarischen Ausbildung ein. Zum Abschluss trägt das fünfte Kapitel Daten zu Fortbildungsmaßnahmen für Bibliothekare, die Schulungen durchführen, und zur Teilnahme an Fortbildungen zusammen.

3.1 Der Begriff Informationskompetenz

Häufig beschäftigen sich die Veröffentlichungen mit theoretischen Ausführungen zu Definitionen, Modellen und Standards der Informationskompetenz und grenzen Begrifflichkeiten voneinander ab. Die Verwendung des Begriffs Informationskompetenz in der Praxis, die ihm zugemessene Bedeutung und die mit ihm assoziierten Elemente untersuchen nur wenige empirische Arbeiten. Ansichten der Bibliothekare, der Hochschullehrenden und der Studierenden zum Begriff Informationskompetenz werden im Folgenden vorgestellt.

3.1.1 Wahrnehmung und Verständnis der Bibliothekare

Bibliothekare wurden hauptsächlich zu zwei Aspekten befragt: zum einen zur Findung und Bestätigung von Definitionen und zur Gewichtung der einzelnen Elemente, zum anderen zur Verwendung des Begriffs und zur Gewichtung einzelner Elemente in der Praxis und in den Kursen durch die Bibliotheken.

⁸³⁸ Rundungsfehler, die in den veröffentlichten Daten auftreten, konnten nicht immer korrigiert werden, so dass bei einigen Daten die 100 % in der Summe geringfügig über- oder unterschritten wird.

Auf die **Definitionen** und Modelle direkt bezogen sich zwei Untersuchungen:

- In den USA erarbeitete Doyle 1991/1992 auf der Grundlage einer Delphi-Studie mit Experten aus dem Bildungssektor eine umfassende Definition für Informationskompetenz. Die Definition – „information literacy is the ability to access, evaluate, and use information from a variety of sources“ – wurde mit einer Liste von Eigenschaften und spezifischen Leistungsindikatoren ergänzt. Denen zufolge solle die informationskompetente Person den Informationsbedarf erkennen, Fragen formulieren, Suchstrategien entwickeln, Informationen kritisch bewerten, praktisch verwalten und in das eigene Wissen integrieren können. Doyle beschrieb auf diese Art zugleich den mit Informationskompetenz verbundenen Prozess.⁸³⁹
- Catts erhob 2005 auf Grundlage von Bruces Modell *Seven faces of information literacy* (vgl. Kap. 1.2.2.2) quantitative Daten zur Informationskompetenz Studierender und belegte gleichzeitig die praktische Anwendbarkeit des relationalen Modells.⁸⁴⁰

Weitere Untersuchungen analysierten die praktische **Verwendung** des Begriffs.

In den USA konnte jeder befragte Bibliothekare in einer Studie der *Information School* der *University of Washington* 2002 eine Arbeitsdefinition von Informationskompetenz formulieren. Die Definition der ALA wurde jedoch nur ein Mal genannt.⁸⁴¹ Die nationale Umfrage der ACRL in Zusammenarbeit mit der *American Association of Higher Education* (AAHE) im Jahr 2001 zeigte darüber hinaus, dass die von der ACRL 2001 erarbeiteten Standards häufig direkt in Bibliotheken oder von einzelnen Personen, aber nicht von den Hochschulen selbst genutzt wurden. Fast 70 % der befragten Bibliotheken kannten die Standards, aber nur 22 % wendeten sie an. 80 % der Hochschulen hatten die Standards nicht implementiert, 22 % kannten sie nicht.⁸⁴² In einer Umfrage über die ILI-L-Mailingliste der ACRL 2005 verwendeten 8 % der Befragten einen anderen Begriff als Informationskompetenz, um das Ziel ihrer Schulungsprogramme zu beschreiben. 40 % der Befragten gewannen den Eindruck, dass der Terminus *Information Fluency* besser verstanden wurde.⁸⁴³

In Großbritannien assoziierten die befragten Bibliothekare eines Workshops der *Staffordshire University* 2006 am häufigsten die folgende Aussage mit dem Begriff Informationskompetenz: „An awareness of the need for information, how to find it, evaluate it for relevance, use it appropriately and add to the pool of information available to others.“ Am zweithäufigsten brachten sie die nächste Aussage mit dem Begriff Informationskompetenz in Verbindung: „Extremely vital research skills for both undergraduate and postgraduate students as it enables the investigation of any subject. Indeed many lecturers would benefit from these skills too!“ Darauf folgten die zwei Aussagen, dass Informationskompetenz „[t]he ability to know when to look for information, how to find it, analyse it, use it ethically“ darstellt und mit dem Ziel, „[e]mpowering students to become lifelong learners“, assoziiert wird.⁸⁴⁴

⁸³⁹ Vgl. (Doyle, 1992, S. 2).

⁸⁴⁰ Vgl. (Catts, 2005, S. 24).

⁸⁴¹ Vgl. (Bruce et al., 2002, S. 86, 100).

⁸⁴² Vgl. (American College and Research Libraries, 2001a), Questions 7-14, Chart 28, Chart 29.

⁸⁴³ Vgl. (Harris et al., 2006, S. 523–524).

⁸⁴⁴ Vgl. (Andretta et al., 2008, S. 39).

In Australien benutzte jeder zweite befragte TAFE-Bibliothekar im Rahmen seiner Schulungsprogramme die Definition der CAUL/ANZIIL. Jeder fünfte Befragte verwendete das *ALIA Statement on information literacy for all Australians*, jeder dritte bezog sich auf keine dieser Definitionen. Inhaltlich nahm die Mehrheit der Befragten Informationskompetenz als Prozess wahr, der auf Fähigkeiten zum Zugang, zur Evaluation und zur Benutzung von Informationen basiert. Die Fähigkeiten wurden dabei eng mit dem formalen Bildungskontext, mit Bibliothekskenntnissen und gedruckten Informationsquellen assoziiert.⁸⁴⁵

Die in Untersuchungen befragten Bibliothekare gaben nicht nur an, den Begriff unterschiedlich zu verwenden. Auch die **Gewichtung** einzelner Aspekte und Elemente, die in Befragungen und in Analysen der Kursprogramme betrachtet wurden, differiert.

In den USA trat 2002 in Bruces und Lampsons Untersuchung das Wort Informationstechnologie häufiger auf. Die Formulierung des Informationsbedarfs erwähnten die Befragten selten. Dafür nannten sie die Bewertung elektronischer Informationsressourcen sehr häufig, stellten deren Bedeutung heraus und betonten diese Fähigkeit erneut in den Fokusgruppeninterviews.⁸⁴⁶

In der nationalen Studie der ACRL 2001 zählten die befragten Institutionen die Fähigkeiten der Evaluation und des kritischen Denkens (28 %), des effektiven und effizienten Zugangs zu Information (18 %), der effektiven Nutzung von Information (14 %), die Definition des eigenen Informationsbedarfs (9 %) und die Computerkompetenz (9 %) zu den drei wichtigsten Elementen.⁸⁴⁷

In Kanada gewichteten Bibliothekare in der Studie von Julien im Jahr 2000 ebenfalls die Bedeutung einzelner Komponenten: 95 % der Befragten sahen den Zugang und die kritische Bewertung, 90 % die Nutzung der Informationsressourcen, 89 % das Wissen über die Menge der Informationsquellen, 70 % die Organisation von Information, 69 % die Definition des Informationsbedarfs, 57 % das kritische Denken und 53 % die ethischen Rahmenbedingungen als wichtige Bestandteile von Informationskompetenz an.⁸⁴⁸ Die Reihenfolge der Lernziele der Schulungsprogramme spiegelte die zugemessene Bedeutung wider: Die Vermittlung der Nutzung unterschiedlicher Informationsquellen und die Erarbeitung von Suchstrategien erhielten die höchste Priorität und zeigten die geringsten Streuweiten. Auf den Rängen danach folgten Fähigkeiten zum Auffinden der Medien in der Bibliothek, zur kritischen Bewertung der Informationen, grundlegende Kenntnisse zur Struktur der Datenbanken und die Sensibilisierung der Nutzer für technologische Innovationen.⁸⁴⁹

In Fafeitas Befragung australischer TAFE-Bibliothekare traten Komponenten wie Recherche, Nutzung und kritische Bewertung von Informationen, Identifizierung des Informationsbedarfs, Zugang zu und Bearbeitung von Informationen und das Schlagwort *lifelong learning* am häufigsten zusammen mit der Definition des Begriffs Informationskompetenz auf.⁸⁵⁰

⁸⁴⁵ Vgl. die Befragung der TAFE-Bibliothekare bei (Fafeita, 2006, S. 141–142).

⁸⁴⁶ Vgl. (Bruce et al., 2002, S. 86, 100).

⁸⁴⁷ Vgl. (American College and Research Libraries, 2001a), Questions 1-6, Chart 4.

⁸⁴⁸ Vgl. (Julien, 2000, S. 516).

⁸⁴⁹ Vgl. (Julien, 2000, S. 514).

⁸⁵⁰ Vgl. (Fafeita, 2006, S. 141–142).

Tab. 3-1. Gewichtung einzelner Elemente aus Definitionen von Informationskompetenz

Studie	(American College and Research Libraries, 2001a)	(Fafeita, 2006)	(Julien, 2000)
Land	USA	Kanada	Australien
Befragte	Institutionen	Bibliothekare	Bibliothekare
Frage	When defining information literacy [...], what are the three most important elements [...]?	Common elements of information literacy definitions	Element of information literacy
Die drei höchst- platzierten Elemente	<ul style="list-style-type: none"> - Standard Three: [...] evaluates information and its sources critically. Includes: Critical thinking and evaluation of information - Standard Two: [...] accesses needed information effectively and efficiently. Includes finding/locating. - using information effectively and efficiently, traditional literacy, reading and writing, communicating ethically and legally 	<ul style="list-style-type: none"> - find / search / locate information - use / apply information - evaluate information found / search process 	<ul style="list-style-type: none"> - understanding how to locate efficiently and effectively information from many sources - understanding how to critically analyze and evaluate information - understanding how to use efficiently and effectively information from many sources
Reihenfolge der restlichen Elemente	<ul style="list-style-type: none"> - Standard One: [...] determines the nature and extent of information needed. Includes defining information need - Computer literacy, use of technology - Awareness of information sources and the organization of information. Selecting, choosing appropriate sources. - Lifelong learning, independent or continuous learning. Autonomy or self-confidence. - Library or research skills, bibliographic instruction - ALA definition encompassing the four aspects: recognize an information need and be able to locate, evaluate, and use information 	<ul style="list-style-type: none"> - recognise / identify information need - related to learning / life long learning - access information - organise / manage information / referencing - includes analysis - research skills - includes knowledge of resources / search tools - includes synthesis - includes creating new information 	<ul style="list-style-type: none"> - understanding that there exists a wide variety of information sources [...] - understanding how information is generated, organized, stored and transmitted - recognizing when information is needed - knowing how to think critically in general - understanding some ethical, legal, economic and socio-political information issues

Quelle: (American College and Research Libraries, 2001a), (Fafeita, 2006, S. 141) und (Julien, 2000, S. 516).

Werden die Ergebnisse der Umfragen aus den USA, Kanada und Australien zusammengefasst, stimmen die drei am höchsten gewichteten bzw. am häufigsten genannten Elemente überein: Bewertung, Nutzung und

Zugang. Unterschiede bestehen jedoch in der Reihenfolge ihrer Nennung: In den USA wurden Bewertung vor Zugang und Nutzung, in Australien Zugang vor Nutzung und Bewertung, in Kanada Zugang und Bewertung vor Nutzung am wichtigsten erachtet. In der kanadischen Studie wurden die Bedeutung von Zugang und Bewertung gleich, in den USA von Bewertung höher als Zugang eingeschätzt (vgl. Tab. 3-1).

In der **Praxis** existierten einer Analyse 31 skandinavischer Online-Tutorials aus dem Jahr 2004 zufolge vier Ansätze zur Vermittlung von Informationskompetenz: der quellenorientierte (Bücher, Zeitschriften), der verhaltensorientierte (Ablauf der Quellenkonsultation), der prozessorientierte (chronologischer Ablauf der Suche) und der kommunikative Ansatz (Informationssuche als soziale Interaktion).⁸⁵¹

Diverse Untersuchungen in den USA, Kanada und Deutschland zeigten, dass sich Bibliothekare in Präsenzveranstaltungen vorrangig auf die Vermittlung des Zugangs zu Informationen beschränkten. In einer Analyse von 100 Kursplänen fachübergreifender Informationskompetenz-Kurse in den USA aus dem Jahr 2002 traten Indikatoren des ersten ACRL-Standards insgesamt 267-mal, des zweiten Standards 541-mal, des dritten Standards 228-mal, des vierten Standards 8-mal und des fünften Standards 159-mal auf. Die Ergebnisse konnten aufgrund der Datengrundlage nicht verallgemeinert werden, unterstützten aber die beobachtete Beschränkung auf die Vermittlung des Zugangs zu Informationen. Am häufigsten wurden Datenbanken, Internetsuche, Onlinekataloge, Webseitenevaluation, Bearbeitung von Zitaten, Bewertung von Büchern und Suchstrategien vermittelt. Plagiate, Urheberrecht, Boolesche Operatoren, gedruckte Indizes, Fernleihe und Informationsproduktion wurden seltener behandelt. Bei den genannten Indikatoren des dritten Standards handelte es sich vorrangig um die Bewertungsaspekte.⁸⁵²

Weitere Studien in Kanada belegen diese Tendenz. Einer Untersuchung aus dem Jahr 2001 zufolge wurden in Veranstaltungen für Erstsemester am häufigsten Datenbanken (82 %), Bibliothekskataloge (81 %), die Suche im Internet (78 %) und die Bewertung von Internetquellen (36 %) vermittelt. Bibliotheksführungen (78 %) und die Bearbeitung von Hausarbeiten (66 %) nahmen ebenfalls einen großen Stellenwert ein.⁸⁵³ In einer zweiten Umfrage 2002 gaben 15 der 34 befragten kanadischen Bibliothekare an, den Studierenden den Umgang mit Suchwerkzeugen vermitteln zu wollen (44,1 %). 29,4 % (10 Befragte) möchten in ihren Schulungen die Bibliothek als freundlichen Ort präsentieren und 17,6 % (6 Befragte) die Studierenden auf die Existenz der Bibliothek aufmerksam machen. Weitere 17,6 % (6 Befragte) vermittelten den Studierenden Fähigkeiten zum kritischen Denken. Die ACRL-Standards wurden nicht erwähnt.⁸⁵⁴

In **Deutschland** lagen Anfang 2008 drei Studien vor, welche die praktische Gewichtung einzelner inhaltlicher Aspekte in den Schulungsveranstaltungen untersuchten. Inhaltlich dominieren die allgemeinen Bibliothekseinführungen und die Behandlung einzelner Kataloge und Datenbanken. Das Bild, das eine Befragung von sechs deutschen Universitätsbibliotheken im Wintersemester 1972/1973 zu Schulungsinhalten ergab, hatte sich in diesem Aspekt nicht geändert. Zu diesem frühen Zeitpunkt behandelten 88 % der Bibliotheksein-

⁸⁵¹ Vgl. (Sundin, 2008, S. 29–36).

⁸⁵² Vgl. (Hrycaj, 2006, S. 529–533).

⁸⁵³ Vgl. (Boff et al., 2002, S. 282).

⁸⁵⁴ Vgl. (Julien et al., 2002a, S. 144–145).

fürungen die allgemeine Bibliotheksbenutzung, 53 % die Benutzung der Kataloge, 27 % die Benutzung der Bibliographien und 25 % die Benutzung der Fernleihe. 45 % der Schulungen stellten die Ausleihe vor, 39 % den Lesesaal und 14 % die Kopierdienste.⁸⁵⁵

Seit dem Jahr 2000 lieferten Beschreibungen der Planung und Implementierung neuer Schulungsprogramme Anhaltspunkte für die aktuell vermittelten Inhalte (vgl. Kap. 1.3.2). Sie gaben jedoch keine Auskunft über die Zahl der durchgeführten Veranstaltungen in den einzelnen Themenbereichen. Eine Befragung der Bibliothekare der Fachhochschule Frankfurt am Main im Jahr 2005 zu den Inhalten der Schulungsveranstaltungen unterstützte in ihrer Tendenz die Ergebnisse aus den 1970er Jahren. Die befragten Bibliothekare gaben an, im Rahmen kooperativ gestalteter Lehrveranstaltungen mit Studiengängen besonders fachspezifische Einführungen in die Räumlichkeiten der Bibliothek, den Bibliothekskatalog, die Datenbanken, die Fernleihe und das Internet anbieten zu wollen. Veranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten, die auf die Bewertung von Literatur und die Interpretation von Literaturangaben eingehen, sollten das Angebot ergänzen.⁸⁵⁶

Ein repräsentatives Bild stellte schließlich die bayerische Statistik im Jahr 2007 zur Verfügung. Demnach behandelten Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz schwerpunktmäßig die allgemeine Bibliotheksbenutzung (73,1 %) und einzelne Kataloge und Datenbanken (72,2 %). Suchstrategien und Suchtechniken (44,9 %), Fernleihe und Dokumentlieferung (35,5 %) waren Bestandteil mehr als jeder dritten Veranstaltung. 20,8 % der Veranstaltungen gingen auf alle Bereiche der Informationskompetenz ein. 19,6 % vermittelten Kenntnisse zur Internetrecherche und 10,0 % zur Informationsverarbeitung und -verwaltung. Weniger als 2 % behandelten das elektronische Publizieren oder rechtliche, ökonomische und ethische Fragen (vgl. Tab. 3-2).⁸⁵⁷

Tab. 3-2. Inhaltliche Schwerpunkte bayerischer Veranstaltungen zur Informationskompetenz

Inhaltliche Schwerpunkte	Nennungen
Bibliotheksbenutzung	73,14 %
Einzelne Kataloge und Datenbanken	72,21 %
Suchstrategie und Suchtechniken	44,89 %
Fernleihe, Dokumentlieferung	35,45 %
Informationskompetenz umfassend	20,83 %
Internetrecherche	19,63 %
Sonstiges	14,03 %
Informationsverarbeitung, -verwaltung	10,03 %
Elektronisches Publizieren	1,83 %
Rechtliche, ökonomische und ethische Fragen	0,39 %

Quelle: (Franke et al., 2008, S. 526, Abb. 8).

⁸⁵⁵ Vgl. (Bock, 1979, S. 54).

⁸⁵⁶ Vgl. (Zweifel, 2005, S. 57–60).

⁸⁵⁷ Vgl. (Franke et al., 2008, S. 526).

Es zeigt sich, dass Elemente der Definition von Informationskompetenz in den USA, in Kanada und Australien ähnlich gewichtet wurden. Die Bedeutung der Komponenten zur Bewertung und zum Zugang (USA, Kanada) bzw. zum Zugang und zur Nutzung (Australien) wurde am höchsten eingeschätzt. In der Praxis wiesen Bibliothekare durch die behandelten Inhalte in ihren Schulungsveranstaltungen vorrangig Fähigkeiten im Zugang, in der Bewertung und der Nutzung eine große Bedeutung zu. In Deutschland vermittelten die Schulungsveranstaltungen ebenfalls vor allem den Zugang zu den Informationen. Die Verwendung des Begriffs im Rahmen von Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz, die Gewichtung einzelner Komponenten durch die Bibliothekare in der Theorie, die inhaltliche Auslegung des Begriffs in den Unterrichtsplänen und Kursen in den Schulungsveranstaltungen der Bibliotheken stellen Aspekte dar, die für Deutschland bisher nicht erfasst wurden.

3.1.2 Wahrnehmung und Verständnis der Hochschullehrenden

Um den Erwerb von Informationskompetenz in den Studienalltag der Studierenden zu integrieren, sind nicht nur die Kenntnisse der Bibliotheksmitarbeiter, sondern auch die Einstellungen und Haltungen der Hochschullehrenden wichtig. Daher befragten einige Studien die Hochschullehrenden zu ihrem Verständnis des Begriffs Informationskompetenz und den von ihnen mit dem Konzept assoziierten, von Studierenden zu erlernenden Fähigkeiten und Kenntnissen. Drei Untersuchungen aus Kanada und Großbritannien und eine aus Deutschland geben einen Einblick.

In einer Studie aus dem Jahr 2006 bewerteten Hochschullehrende vier kanadischer Universitäten von den 87 Indikatoren der ACRL-Standards die Fähigkeiten, die Plagiat-Problematik zu kennen, das Zitieren zu erlernen, die Hauptaussagen in Texten zu erkennen und in eigenen Worten wiederzugeben, am höchsten. Sie legten darüber hinaus viel Wert darauf, dass die Studierenden Schlussfolgerungen auf Basis der gefundenen Informationen ziehen, in Informationsquellen Hintergrundwissen zum Thema finden, ihre Aussagen zielgerichtet kommunizieren und ihren Informationsbedarf eindeutig beschreiben können. Auf einer Skala von 1 (niedrig) bis 4 (hoch) gewichteten die Hochschullehrenden 35 der 87 Indikatoren der ACRL-Standards durchschnittlich mit 3,5 oder höher. Wurden ausschließlich die Leistungsindikatoren betrachtet, für deren Vermittlung der ACRL zufolge teilweise oder vollständig Bibliothekare verantwortlich sind⁸⁵⁸, dann stellten die Kenntnis allgemeiner Informationsquellen, die Fähigkeiten zur Beschreibung des eigenen Informationsbedarfs, zur Evaluierung von Informationen und zum Erkennen und Benutzen von Zitierformaten die wichtigsten Indikatoren dar. Die Hochschullehrenden identifizierten weiterhin Fähigkeiten, die die Studierenden im ersten Semester erlernen sollten. Dazu gehören vor allem, ein Bewusstsein für Plagiate zu entwickeln, Hauptideen eines Texts zu erfassen und in eigenen Wörtern wiederzugeben sowie Zitierformate anzuwenden. Die Ergebnisse zeigten jedoch keine Tendenz bezüglich des Zeitpunkts zum Erwerb der restlichen Fähigkeiten.⁸⁵⁹

⁸⁵⁸ Vgl. (American College and Research Libraries, 2001a), Question 7-14, Chart 37.

⁸⁵⁹ Vgl. (Gullikson, 2006, S. 585–589).

In Großbritannien befragte die *SCONUL Information Skills Task Force* 2001 Hochschullehrende der Fächer Chemie, Theologie und Erziehungswissenschaften. Zu diesem Zeitpunkt schätzte die große Mehrheit disziplinübergreifend Informationskompetenz als wichtig ein (90 % bis 95 %). Die befragten Hochschullehrenden vermittelten den Studierenden in der Praxis hauptsächlich, Informationen zu suchen, aufzufinden und in einer Bibliographie zu präsentieren. Sie lehrten die Studierenden nicht, ihren Informationsbedarf zu erkennen und Informationen zu neuem Wissen zu verarbeiten.⁸⁶⁰ In der Theorie bewerteten die Hochschullehrenden in einer anderen Studie die Bedeutung dieser zwei Bereiche jedoch anders. Das Lehrpersonal der *De Monfort University* gewichtete 2004 die sieben Kompetenzbereiche des SCONUL-Modells und legten am häufigsten auf die Definition des Informationsbedarfs (97 %), die Fähigkeiten zur Organisation und Nutzung der Informationen (94 %), die Kenntnisse zum Zugang zu Informationen (92 %), zur Vielfalt der Informationsressourcen (91 %) und zur Evaluation von Informationen (91 %) Wert. Kenntnisse zum Formulieren von Suchstrategien (89 %) und zur Integration in das eigene Wissen (85 %) wurden für wichtig erachtet, bilden aber insgesamt die am niedrigsten bewerteten Komponenten. 97 % der Befragten stimmten der ALA-Definition von Informationskompetenz zu.⁸⁶¹ Die Hochschullehrenden meinten, dass Studierende bis zum Studienabschluss Informationskompetenz besitzen (91 %) und in all ihren Aspekten erlernt haben sollten (über 80 %). Fähigkeiten zur Organisation, Verarbeitung und Präsentation der Informationen sollten vorrangig im letzten Jahr erworben werden (71 %) (vgl. Tab. 3-3).⁸⁶²

Tab. 3-3. Gewichtung der Fähigkeiten des SCONUL-Modells durch Hochschullehrende

Skills	A	B
	(%)	(%)
1 The ability to recognise a need for information.	97	49
6 The ability to organize, apply, and communicate information to others in ways appropriate to the situation, e.g., to cite bibliographic references in project reports and dissertations.	94	71
4 The ability to locate and access information, e.g., to use appropriate indexing and abstracting services, citation indexes, and databases.	92	46
2 The ability to distinguish ways in which the information “gap” may be addressed, e.g., knowledge of appropriate and relevant resources.	91	53
5 The ability to compare and evaluate information obtained from different sources, e.g., awareness of bias and authority issues.	91	59
3 The ability to construct strategies for locating information, e.g., to develop a systematic method appropriate for the need.	89	48
7 The ability to synthesize and build upon existing information, contributing to the creation of new knowledge.	85	48
Average responses to seven skills overall	91	53

Quelle: modifiziert nach (Weetman, 2005a, S. 459, Table 3): All Faculty Staff Responses to Seven Skills (N = 98) – Auswahl. Legende: (A) Important for students to have acquired by the end of their course. - (B) Specifically taught on final year modules.

⁸⁶⁰ Vgl. (Peters et al., 2001, S. 81–85).

⁸⁶¹ Vgl. (Weetman, 2005a, S. 458).

⁸⁶² Vgl. (Weetman, 2005b, S. 5).

2006 gingen die befragten Bibliothekare eines Workshops an der *Staffordshire University* noch davon aus, dass die Hochschullehrenden unter Informationskompetenz vor allem die Vermittlung von Fakten und Strategien zum Umgang mit Informationen, als Mittel der Verbesserung des selbstständigen Lernens und des Lernens allgemein sehen. Viele befragte Bibliothekare konnten sich nicht vorstellen, was Hochschullehrende unter Informationskompetenz verstehen würden.⁸⁶³

In **Deutschland** lag – bezogen auf die Wahrnehmung des Bereichs Medienkompetenz – Anfang 2008 lediglich eine Umfrage der Hochschullehrenden der Universität Bonn vom Juni 2003 vor. Für das Studium hielten sie aus der vorgegebenen Liste der Fähigkeiten im Bereich der Medien- bzw. Informationskompetenz die Beherrschung von Recherchetechniken (73 %), die Nutzung elektronischer Bibliothekskataloge zur Recherche relevanter Literatur (66 %) und die korrekte Verwendung von Internet- und Literaturquellen (64 %) für sehr relevant. Der Kenntnis und Nutzung des lokal verfügbaren Angebots an Datenbanken, elektronischen Zeitschriften und Volltexten der Universitäts- und Landesbibliothek Bonn (56 %), der Kenntnis relevanter Fachdatenbanken (52 %) und den allgemeinen Kenntnissen im Umgang mit elektronischen Datenbanken (50 %) wurde ebenfalls ein großer Wert beigemessen. Die Beschaffung von Zeitschriftenartikeln und die Kenntnis elektronischer Dokumentlieferdienste schätzten die Befragten am unbedeutendsten ein (42 %). Über diese Vorgaben hinaus wurde häufig die Bedeutung der Bewertung von Informationen ergänzt.⁸⁶⁴

Werden die Ergebnisse der Studien aus Kanada und Großbritannien betrachtet, so ist keine einheitliche Tendenz in der Wahrnehmung zu erkennen. Hochschullehrende maßen den Fähigkeiten, die sie mit Informationskompetenz assoziierten, unterschiedliche Schwerpunkte zu. Die Bedeutung der Kenntnisse zu Informationsquellen und des Informationsbedarfs schätzten die Befragten jedoch in beiden Studien relativ hoch ein. Die deutsche Befragung zeigte, dass die Kenntnis von Recherchetechniken und Informationsressourcen und die Bewertung von Informationen sehr hoch eingestuft wurden. In Deutschland wurde die Wahrnehmung der Hochschullehrenden darüber hinaus nicht in großem Umfang erforscht.⁸⁶⁵ Daten zur Einschätzung der Relevanz einzelner Komponenten durch die Hochschullehrenden in den Fachdisziplinen und an Fachhochschulen und Universitäten fehlen. Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen Relevanz der Elemente und dem Grad der Informationskompetenz der Hochschullehrenden wurden nicht untersucht.

3.1.3 Selbsteinschätzung und Defizite der Studierenden

Den Stellenwerten, den Bibliothekare und Hochschullehrende einzelnen Elementen zuweisen, stehen die subjektive Selbsteinschätzung der Studierenden zur Beherrschung dieser Kenntnisse und Fähigkeiten und die objektive Erhebung ihrer Defizite gegenüber.

In Großbritannien gingen die befragten Bibliothekare eines Workshops der *Staffordshire University* 2006 davon aus, dass die Studierenden unter Informationskompetenz vor allem die Benutzung der Bibliothek oder

⁸⁶³ Vgl. (Andretta et al., 2008, S. 40).

⁸⁶⁴ Vgl. (Vogt, 2004, S. 121–122).

⁸⁶⁵ Die SteFi-Studie erfragt die Erwartungen der Hochschullehrenden bezüglich elektronischer Fachinformation, aber nicht die Wahrnehmung der einzelnen Komponenten von Informationskompetenz. Siehe (Klatt, 2001).

einer Datenbank verstanden, um gezielt für eine Arbeit Informationen zu finden. Sie hofften ebenfalls, dass die Studierenden durch Einführungskurse in den Bibliotheken mitbekommen, dass Informationskompetenz mehr als nur eine einfache Google-Suche sei. Viele der befragten Bibliothekare gehen aber auch davon aus, dass zahlreiche Studierende sich der Problematik Informationskompetenz nicht bewusst seien.⁸⁶⁶

Studien aus den USA belegten mit unterschiedlichen Forschungsdesigns, dass die Studierenden bei der **Selbsteinschätzung** des Grades ihrer eigenen Informationskompetenz zu positiv urteilten.

- Valentine fand 1993 heraus, dass Studierende sich auf Suchstrategien beschränkten, die ihnen den größten Nutzen beim geringsten Zeit- und Arbeitsaufwand brachten. Arbeitsintensive Wege wurden vermieden. Sie schloss mit der Aussage:

„Perhaps students are inadvertently circumventing the very experiences they are intended to gain. If factors such as the speed of a research process, a limited knowledge of reference tools, and fear of failure are determining students' approaches to writing research papers, they may be missing the point of the assignments. By using sources primarily because they are familiar and/or easy to use, students may bypass an avenue of research that will not only be relevant, but also more productive.“⁸⁶⁷

- Studierende der *University of California-Berkeley* schätzten ihre Kenntnisse besser ein als das Ergebnis der objektiven Überprüfung: 55 % der Studierenden der Politikwissenschaften bewerteten 1994 ihre Informationskompetenz als sehr gut, 61 % erzielten aber nur ausreichende oder ungenügende Testergebnisse (1999: 59 % bzw. 71 %). Von den Soziologiestudenten beurteilten 1994 54 % ihre Fähigkeiten als sehr gut, 68,5 % schnitten im Test schlecht ab (1999: 46 % bzw. 81 %). 54 % der Studierenden im Fach Kunstgeschichte schätzten ihre Fähigkeiten als sehr gut ein, aber 77 % lieferten schlechte Ergebnisse im Test ab. Im Gegensatz dazu gaben Studierende des Fachs Geschichte 1995 zu 77 % an, sehr gute Kenntnisse zu besitzen. Nur 40 % schnitten im Test schlecht ab (1999: 70 % bzw. 41 %).⁸⁶⁸
- Die *University of Maryland, Baltimore County Information Literacy Task Force* zeigte 2006 in ihrer Umfrage, dass Studienanfänger zwar einen gewissen Grad an Informationskompetenz besaßen, ihnen aber wichtige Konzepte wie Suchtechniken, Quellenangaben, Qualität der Informationsressourcen und korrekte Zitierweisen nicht geläufig waren. Die Mehrheit der Befragten (30 %) schätzte ihre Kenntnisse zum Zugriff auf Informationsressourcen am besten ein. 25 % der Befragten gaben an, dass sie potenzielle Informationsquellen sehr gut identifizieren können. 22 % der Studierenden beurteilten ihre Kenntnisse zur Formulierung ihres Informationsbedarfs als sehr gut. 21 % schätzten ihre Fähigkeiten bei der Organisation von Informationen als gut ein, 20 % bei der Entwicklung einer Suchstrategie, 19 % beim kritischen Denken, 18 % bei der Bewertung und 17 % bei der Verarbeitung von Information. Abschließend beschrieben die Studierenden die Schritte ihres Suchprozesses. Die Auswertung zeigte, dass die Selbsteinschätzung der Studierenden zu positiv ausgefallen war.⁸⁶⁹

Andere Studien untersuchten ausschließlich die **Defizite** der Studierenden. Todd teilte 2000 die Lücken, die in der Literatur von Lehrenden und Bibliothekaren beschrieben wurden, in drei Bereiche ein:

⁸⁶⁶ Vgl. (Andretta et al., 2008, S. 41–42).

⁸⁶⁷ (Valentine, 1993, S. 304).

⁸⁶⁸ Vgl. (Maughan, 2001, S. 78).

⁸⁶⁹ Vgl. (Ferguson et al., 2006, S. 65, 69-70).

- „Connecting with information“: Studierende reduzierten die Informationsmenge nicht. Sie benutzten keine Booleschen Operatoren, formulierten ihre Suchanfragen nicht effektiv. Sie zeigten bei der Suche viel Unsicherheit, fänden nicht die richtigen Suchbegriffe und führten nur einfache Suchen durch.
- „Interacting with information“: Studierende seien häufig frustriert. Sie nutzten keine Thesauri und brä-chen erfolglose Suchen schnell ab. Sie bewerteten Informationen nicht kritisch und beurteilten nicht die Relevanz der gefundenen Informationen.
- „Utilising information“: Zeitmanagement und Arbeitsbelastung beeinflussten die Verarbeitung von In-formationen. Die durchschnittliche Suche dauere fünf bis sechs Minuten. Die Gefahr der Anfertigung eines Plagiat sei sehr hoch.⁸⁷⁰

Darüber hinaus wurden weitere Aspekte betrachtet, die Herausforderungen für die Studierenden darstellten:

- Überhöhter Anspruch an die Technik: Die Lehrenden beobachteten, dass die Studierenden einen sehr hohen Anspruch an die Technologie haben und sich zu sehr auf elektronische Ressourcen verlassen wür-den.⁸⁷¹
- Problemsituationen: Hepworths Studie aus dem Jahr 2001 zufolge begegneten die Studierenden während ihrer Informationssuche mehreren Problemen: Sie erhielten unbefriedigende Ergebnisse, machten Fehler oder fänden keine relevanten Materialien. Ihnen mangle es an Fachkenntnissen und Kenntnissen zu Suchtechniken und -funktionalitäten.⁸⁷²
- Bibliothekarisches Vokabular: Hutchersons Untersuchung ergab 2000/2001, dass die Studierenden Beg-riiffe wie Plagiat, Auskunftsservices, Suche, Copyright und Synonym richtig, bibliotheks- oder compu-terspezifische Begriffe wie Boolesche Operatoren, Bibliographie, Trunkierung, *Precision* und Deskriptor nicht verstanden.⁸⁷³

Die Ergebnisse der Studien zu den Defiziten deckten sich mit denen der SteFi-Studie in Deutschland, die im Auftrag des BMBF von der Sozialforschungsstelle Dortmund durchgeführt wurde. Die Studierendenbefra-gung zeigte, dass die Informationskompetenz der meisten Studierenden zur Nutzung elektronischer wissen-schaftlicher Informationen ungenügend war. Der Wissensaustausch unter Studierenden (60,2 %), das Internet (54,5 %) und der lokale Server der Universitätsbibliothek (53 %) stellten für die Studierenden die wichtigste Zugänge zu Informationen dar. Sie vernachlässigten systematischere Formen der Suche gegenüber der Suche mit Suchmaschinen (64,1 %) und dem E-Mail-Austausch mit Studierenden (58 %).⁸⁷⁴ Damit schöpften sie die Bandbreite der zur Verfügung stehenden Informationsangebote nicht vollständig aus. Obwohl die Studie-renden die Relevanz der wissenschaftlichen elektronischen Informationen und ihres korrekten Umgangs für den Erfolg in Studium und Beruf hoch einschätzten, sahen sie ihre eigenen Fähigkeiten mehrheitlich auf mittlerem oder geringem Niveau.⁸⁷⁵ 35,9 % fühlten sich durch die Unübersichtlichkeit des Angebots und

⁸⁷⁰ Vgl. (Todd, 2000, S. 3–4).

⁸⁷¹ Vgl. (Ray et al., 1998, S. [14]-[15], Table 1, Figure 2).

⁸⁷² Vgl. (Hepworth, 2001, S. 221).

⁸⁷³ Vgl. (Hutcherson, 2004, S. 350–352).

⁸⁷⁴ Vgl. (Klatt, 2001, S. 131).

⁸⁷⁵ Vgl. (Klatt, 2001, S. 126).

32,8 % bei der Einschätzung der Qualität überfordert. 28,6 % der Studierenden beklagten die mangelnde Motivierung durch die Lehrenden und 29,9 % die nicht an den Bedürfnissen ausgerichteten Einführungsveranstaltungen. 26,4 % sahen die Informationsüberflutung als Problem.⁸⁷⁶

Die Ergebnisse der SteFi-Studie wiederholten sich 2008 im Rahmen der Umfrage des Projekts *i-literacy* der Universität Augsburg. Hier wurde das erste Mal der Umgang der Studierenden mit Informationen unter der Überschrift Informationskompetenz untersucht. Die Studierenden bewerteten ihre eigene Informationskompetenz zu positiv. Im Test beantworteten sie Fragen zur Internetrecherche nur zur Hälfte korrekt. Bei der Informationssuche in Bibliothekskatalogen und Datenbanken wiesen die Studierenden die größten Defizite auf.⁸⁷⁷

Insgesamt zeigten die Untersuchungen, dass Studierende ihre Informationskompetenz überwiegend zu positiv einschätzten. Suchtechniken und Suchanfragen, Zitierweisen und Informationsverarbeitung, Informationsbewertung und die Reduktion der Informationsmenge beherrschten sie nicht in ausreichendem Maße. Auch ihre Fähigkeiten bei der Nutzung der Bibliothekskataloge und Datenbanken waren defizitär. Die Aktualisierung der in der SteFi-Studie erhobenen Daten und eine bundesweite, alle Aspekte der Informationskompetenz umfassende Erfassung der Fähigkeiten deutscher Studierender fehlen.

3.2 Vermittlung von Informationskompetenz im Berufsalltag

Nachdem die Wahrnehmung des Begriffs und der mit ihm assoziierten Fähigkeiten durch Bibliothekare, Hochschullehrende und Studierende betrachtet wurden, trägt das folgende Kapitel Untersuchungen zur praktischen Vermittlung von Informationskompetenz zusammen. Auf den Berufsalltag des Schulungspersonals wirken dabei unterschiedliche Faktoren. Studien erfassten unter anderem

- die Anzahl der Bibliotheken, die Benutzerschulungen und/oder Schulungsprogramme zur Vermittlung von Informationskompetenz anbieten,
- das Arbeitspensum des Schulungspersonals an den Hochschulbibliotheken,
- die Art und Weise des Erwerbs von Teilkompetenzen im Bereich Informationskompetenz durch die Studierenden und deren Teilnahme an Schulungsangeboten der Bibliotheken,
- das Verhalten und die Einstellung der Hochschullehrenden,
- die Verantwortlichkeit für Schulungen und
- die Gestaltung der Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden.

Die Ergebnisse der Studien werden im Folgenden detailliert dargestellt und unter besonderer Berücksichtigung der Datenlage für Deutschland weitere interessante Untersuchungsaspekte aufgezeigt.

⁸⁷⁶ Vgl. (Klatt, 2001, S. 144, Abb. 4-15).

⁸⁷⁷ Vgl. (Heinze, 2008, S. 9).

3.2.1 Bibliotheken und ihre Schulungsprogramme

In den USA, Großbritannien, Australien und Deutschland dokumentierten Umfrageergebnisse vorrangig den Anteil der Bibliotheken, die Schulungen anbieten, oder die Anzahl der durchgeführten Schulungsveranstaltungen. Daten zur Verankerung in Hochschule, Bibliothek und Studium, zu spezifischen Zielgruppen, zur Durchdringung und zur Häufigkeit der Nachfrage standen seltener zur Verfügung.

Die Entwicklung der Schulungsaktivitäten der Hochschulbibliotheken in den USA ist am deutlichsten anhand der veröffentlichten Umfrageergebnisse nachzuvollziehen. Die Anzahl bzw. der **Anteil der Bibliotheken mit Schulungsprogrammen** schwankt aufgrund der verwendeten Untersuchungsmethoden, lässt aber tendenziell einen stetigen Anstieg erkennen. Mensching zufolge führten 1979 24 % der Bibliotheken Benutzerschulungen durch, 1989 65 %, von denen wiederum 65 % den Besuch einer Schulung vorschrieben und 48 % die Schulung auf einen Fachkurs bezogen.⁸⁷⁸ Laut Ratteray und Simmons boten 1995 31 % der Hochschulen der Bundesstaaten des Mittleren Westens ein Schulungsprogramm zur Vermittlung von Informationskompetenz und 27 % einen Kurs mit dem Schwerpunkt Informationskompetenz im Studienprogramm an. 19 % der befragten Hochschulen integrierten Informationskompetenz in verschiedene Kurse.⁸⁷⁹ 1997 ermittelten Shirato und Badics, dass Studierende an 61 % der befragten Institutionen eine Bibliotheksschulung besuchen mussten. 55 % der angebotenen Schulungen bezogen sich auf Kurse. 30 % der Kurse wurden mit Leistungspunkten bewertet. 11 % waren Schreibkurse, 94 % Präsentationen und Vorlesungen, 12 % der Kurse behandelten beide Aspekte. Im Zeitraum von 1987 bis 1995 wurde ein Anstieg der teilnahmeverpflichtenden, kursbegleitenden Bibliotheksschulungen und der gedruckten Hilfen für spezifische Informationsressourcen, aber ein Rückgang der vorgeschriebenen kursunabhängigen Schulungen und Kurse, Übungen und Handbücher beobachtet.⁸⁸⁰

In der nationalen Umfrage der ACRL zur Informationskompetenz in den USA im Mai 2001 gab die Mehrheit der Hochschulen an, dass allgemeine Bibliotheksschulungen in mindestens einen Kurs der Hochschule einfließen, die Studierenden in die Computer- und Internetnutzung eingeführt wurden und Informationskompetenz in mindestens einen Kurs integriert war. Informationskompetenz stellte in wenigen Einrichtungen einen verpflichtenden Teil des Studiums oder einen Teil spezieller Anforderungen dar. Einige Institutionen boten kein eigenständiges Schulungsprogramm zur Vermittlung von Informationskompetenz an.⁸⁸¹ Nur 12 % der Institutionen besaßen ein formales Programm, in dem die Leistungen der Studierenden bewertet wurden. In 48 % der befragten Institutionen existierte das Schulungsprogramm seit drei oder weniger Jahren, in 29 % der Institutionen seit vier bis sieben Jahren.⁸⁸² Der Studie von Willingham, Carder und Millson-Martula zufolge boten im Jahr 2006 weniger als 30 % der befragten Bibliothekare an ihren Institutionen ein vollständi-

⁸⁷⁸ Vgl. (Mensching, 1989, S. 6).

⁸⁷⁹ Vgl. (Ratteray et al., 1995, S. 2–3).

⁸⁸⁰ Vgl. (Shirato et al., 1997, S. 230, 234).

⁸⁸¹ Vgl. (American College and Research Libraries, 2001a), Questions 1-6, Question 3.

⁸⁸² Vgl. (American College and Research Libraries, 2001a), Questions 1-6, Question 6.

ges Schulungsprogramm an. 53 % bauten Schulungsprogramme auf und 13 % bereiteten ein Schulungsprogramm vor. 5 % planten kein Schulungsprogramm.⁸⁸³

In Großbritannien führten Malley zufolge 1988 alle befragten britischen Hochschulbibliotheken eine Bibliothekseinführung, 86 % eine fachspezifische Einführung in die Nutzung von Fachliteratur, 33 % in die Studienkompetenz und 22 % in Kommunikationsfähigkeiten in ihren Programmen durch.⁸⁸⁴ Von den 2003 von CILIP befragten *Further Education colleges* veranstalteten mehr als 98 % Einführungen in die Bibliotheksbenutzung und 67 % regelmäßige Informationskompetenzschulungen.⁸⁸⁵

In Australien boten 99 % der von Fafeita befragten TAFE-Bibliothekare Einführungen, Schulungen oder Orientierungsveranstaltungen an. 87 % nannten Schulungen zum Erwerb fortgeschrittener Informationskompetenz, 55 % zum Erwerb von Kompetenzen auf dem Expertenlevel, 86 % fachspezifische, 73 % ressourcenspezifische Schulungen und 25 % umfassende Schulungen zur Informationskompetenz.⁸⁸⁶

Tab. 3-4. Anteil der befragten Bibliotheken mit Angeboten zur Benutzerschulung oder zur Informationskompetenz

Studie	Jahr	Anteil der befragten Einrichtungen	Schulungsart
USA			
(Mensing, 1989)	1979	24 %	Benutzerschulung
(Mensing, 1989)	1989	65 %	Benutzerschulung
(Ratteray et al., 1995)	1995	31 %	Informationskompetenz
(Shirato et al., 1997)	1997	61 %	Benutzerschulung
(American College and Research Libraries, 2001a)	2001	45 %	Informationskompetenz
	2001	69 %	Benutzerschulung
(Willingham et al., 2006)	2006*	83 %	Informationskompetenz
Großbritannien			
(Malley, 1988)	1988	100 %	Bibliothekseinführung
(Chartered Institute of Library and Information Professionals, 2003)	2003**	98 %	Bibliothekseinführung
		67 %	Informationskompetenz
Australien			
(Fafeita, 2006)	2006	99 %	Einführung, Schulung

Legende: * Anteil der Bibliothekare, an deren Bibliotheken das Programm vollständig war oder sich im Aufbau befand.
 ** Nur Bibliotheken der *Further Education colleges* befragt.

Insgesamt führten zu den Zeitpunkten der Befragung in den drei untersuchten englischsprachigen Ländern zwischen 24 % und 100 % der Bibliotheken Veranstaltungen zur Benutzerschulung, zur Bibliothekseinführung oder zur Informationskompetenz durch. Über die Jahre ist der Anteil der Bibliotheken, die Veranstaltungen zum Erwerb von Informationskompetenz anboten, in den USA gestiegen (vgl. Tab. 3-4).

⁸⁸³ Vgl. (Willingham et al., 2006, S. 27).

⁸⁸⁴ Vgl. (Malley, 1988, S. 9).

⁸⁸⁵ Vgl. (Chartered Institute of Library and Information Professionals, 2003, S. 14).

⁸⁸⁶ Vgl. (Fafeita, 2006, S. 143–145).

In Deutschland wurde der Anteil der Hochschulbibliotheken, die Schulungen durchführen, nicht direkt erhoben. In der DBS stieg der Anteil der Bibliotheken, die die Anzahl der Benutzerschulungsstunden angab, von 50,5 % im Jahr 2002 auf 71,5 % im Jahr 2007 (n = 242).⁸⁸⁷

Auch wenn der Anteil der Bibliotheken mit Schulungsprogrammen teilweise nicht konkret benannt wird, sammeln alle vier betrachteten Länder Daten für offizielle Bibliotheksstatistiken. Darin wird unter anderem die **Anzahl der Veranstaltungen** ermittelt.

- In den USA erfasste das *National Center for Education Statistics (NCES)* im zweijährlich erscheinenden *Academic library survey (ALS)* die durchgeführten Präsentationen, zu denen Bibliothekseinführungen und Schulungen, kulturelle, pädagogische und freizeitbezogene Veranstaltungen zählten, und deren Teilnehmer. Die Anzahl der Präsentationen je Bibliothek stieg kontinuierlich an (vgl. Tab. 3-5).⁸⁸⁸
- Die *SCONUL annual library statistics* in Großbritannien ermittelte die Anzahl der Stunden, die die Bibliotheksmitarbeiter mit Schulungen und Einführungen beschäftigt waren (*staff hours*), und die Teilnehmer (*person-hours*, d. h. Dauer der Veranstaltung multipliziert mit der Teilnehmerzahl) (vgl. Tab. 3-6). Von 1993 bis 1999 stieg die Anzahl der Stunden, die Bibliothekare schulten, von 13 auf 22 (für 100 Studierende). Der Anteil der Benutzer, die Schulungen erhielten, stieg von 36 % auf 46 %.⁸⁸⁹ Von 2002 bis 2007 stieg die Anzahl der Stunden, die Bibliothekare Schulungen durchgeführten, nur leicht an. Die Schulungen stiegen in ihrem Umfang jedoch von 7.059 auf 9.283 *person hours* (d. h. durchschnittlich haben pro Bibliothek 9.283 Nutzer eine einstündige, oder 4.642 Nutzer eine zweistündige Schulung etc. erhalten).⁸⁹⁰
- In Australien bezog die Statistik die Anzahl der Präsentationen, zu denen Bibliothekseinführungen und Schulungen, kulturelle, pädagogische und freizeitbezogene Veranstaltungen zählten, und die Teilnehmerzahl ab dem Jahr 2000 ein. Bis 2005 stieg die Zahl der Veranstaltungen stetig an, 2006 und 2007 ging sie wieder zurück (vgl. Tab. 3-7).⁸⁹¹

⁸⁸⁷ Vgl. (Hochschulbibliothekszentrum Nordrhein-Westfalen, 2008).

⁸⁸⁸ Vgl. (Williams, 1994, S. [124], Table 11A); (Cahalan et al., 1998, S. 7, Table 3A); (Cahalan et al., 1999, S. [19] Table 3A); (Cahalan et al., 2001, S. [25], Table 3A); (Carey et al., 2003, S. 23, Table 3A); (Holton et al., 2006, S. 5, Table 3).

⁸⁸⁹ Vgl. (Society of College, National and University Libraries, 1999, S. 9).

⁸⁹⁰ Die Daten wurden von der Library and Information Statistics Unit, Loughborough University, für die *SCONUL Annual library statistics* erhoben und der Autorin in einer E-Mail am 12.03.2009 von Claire Creaser übermittelt.

⁸⁹¹ Vgl. (CAVAL Collaborative Solutions, 2008).

Tab. 3-5. Schulungsaktivitäten: Anzahl der durchgeführten Präsentationen (*Academic library survey*)

Jahr	Bibliotheken (N)	Anzahl der ...		
		Präsentationen	Präsentationen pro Bibliothek	Teilnehmer
1992	3.274	298.049	91	5.504.148
1994	3.303	487.279	148	6.081.859
1996	3.408	406.778	119	7.338.240
1998	3.658	437.538	120	7.355.518
2000	3.527	432.451	123	7.503.005
2004	3.653	484.212	133	8.540.859

Quellen: (Williams, 1994, S. [124], Table 11A); (Cahalan et al., 1998, S. 7, Table 3A); (Cahalan et al., 1999, S. [19] Table 3A); (Cahalan et al., 2001, S. [25], Table 3A); (Carey et al., 2003, S. 23, Table 3A); (Holton et al., 2006, S. 5, Table 3).

Tab. 3-6. Schulungsaktivitäten: Anzahl der Stunden, die Bibliothekare und Nutzer in Schulungen verbrachten (*SCONUL annual library statistics*)

Jahr	Average (mean)	No of	Average (mean)	No of
	No. of staff hours per institution	members	No. of person hours instruction	members
	spent on orientation sessions	included	per institution received by users	included
2001-02	599	120	7.059	116
2002-03	608	122	8.183	118
2003-04	662	120	9.375	117
2004-05	661	124	8.566	118
2005-06	743	131	8.494	125
2006-07	602	128	9.382	120

Quellen: Die Daten wurden von der *Library and Information Statistics Unit, Loughborough University*, für die *SCONUL Annual library statistics* erhoben und der Autorin in einer E-Mail am 12.03.2009 von Claire Creaser übermittelt.

Tab. 3-7. Schulungsaktivitäten: Anzahl der durchgeführten Präsentationen (*CAUL online statistics*)

Jahr	Bibliotheks- systeme (N)	Anzahl der ...			
		Veranstaltungen (Groups)	Bibliotheks- systeme (N)	Teilnehmer (Persons)	Veranstaltungen pro Bibliothekssystem
2000	28	17.396	29	310.205	621
2001	34	24.571	32	271.288	723
2002	35	23.470	34	364.674	671
2003	35	26.948	35	441.596	770
2004	38	31.711	39	500.035	835
2005	39	32.667	37	477.474	838
2006	38	29.072	37	464.920	765
2007	38	29.030	38	482.314	764

Quellen: (CAVAL Collaborative Solutions, 2008), Felder *Info Literacy: Groups* und *Info Literacy: Persons*.

- Die DBS erfasste die Anzahl der Stunden der durchgeführten Benutzerschulungen. Diese stiegen zwischen 2002 und 2007 um die Hälfte von 21.094 auf 31.903 Stunden. Je Bibliothek wuchs die durchschnittliche Anzahl der Stunden um 10 Stunden von 174 auf 184 Stunden (vgl. Tab. 3-8). Erst ab dem Jahr 2007 wurde auch die Anzahl der Teilnehmer erfasst. Insgesamt nahmen an 150 Universitäts-, Fachhochschul- und Hochschulbibliotheken durchschnittlich 1.921 Nutzer pro Bibliothek, in den insgesamt 20.246 Schulungsstunden 288.098 Nutzer an den Schulungen teil. Das entsprach 18,3 % der von den Bibliotheken insgesamt versorgten 1.571.778 Studierenden.⁸⁹²
- Dem BIX für Wissenschaftliche Bibliotheken zufolge verbrachte das Bibliothekspersonal 2007 bezogen auf 1.000 primäre Nutzer durchschnittlich 24,0 Stunden mit der Durchführung von Schulungen, mindestens aber 3,5 Stunden (vgl. Tab. 3-9). Dieses Minimum ist von 1,5 Stunden im Jahr 2004 auf 4,9 Stunden im Jahr 2008 gestiegen.⁸⁹³

Tab. 3-8. Schulungsaktivitäten: Anzahl der Personalstunden für die Durchführung von Benutzerschulungen (DBS)

Jahr	Anzahl der Bibliotheken (N)	Benutzerschulung (Stunden)			
		Summe	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
2002	121	21.094	957	174,33	199,64
2003	140	20.381	720	145,57	160,82
2004	154	23.508	845	152,64	178,52
2005	155	27.361	900	176,52	182,20
2006	164	28.543	778	174,04	179,39
2007	173	31.903	768	184,41	183,92

Quelle: (Hochschulbibliothekszentrum Nordrhein-Westfalen, 2008), Feld *Benutzerschulung (Stunden)*, Auswahl: Universitäts-, Fachhochschul-, Hochschulbibliotheken.

Tab. 3-9. Schulungsaktivitäten: Schulungsstunden pro 1.000 primäre Benutzer (BIX)

Jahr	Anzahl der Bibliotheken (N)	Schulungsstunden pro 1.000 primäre Benutzer		
		Mittelwert	Maximum	Minimum
2004	49	182,7	593,2	1,5
2005	59	23,5	165,8	2,9
2006	67	26,1	159,8	2,5
2007	65	24,1	71,5	3,5
2008	69	24,0	107,6	4,9

Quelle: (Hochschulbibliothekszentrum Nordrhein-Westfalen, 2009), Berichtsjahr 2004-2008, Schulungsstunden pro 1.000 primäre Benutzer.

Diese Statistiken erlauben keine Aussagen über den Umfang einzelner Schulungsveranstaltungen, das Thema, die Teilnehmer, den Arbeitsaufwand und die Integration. In Deutschland führten zunächst die Hochschulbibliotheken Nordrhein-Westfalens, dann auch Bayerns und Baden-Württembergs eine detaillierte Veranstal-

⁸⁹² Vgl. (Hochschulbibliothekszentrum Nordrhein-Westfalen, 2008).

⁸⁹³ Vgl. (Hochschulbibliothekszentrum Nordrhein-Westfalen, 2009).

tungsstatistik ein. Die Statistik der 18 bayerischen Hochschulbibliotheken im Jahr 2007 erfasste z. B. insgesamt 2.573 durchgeführte Veranstaltungen, die in 3.831 Stunden 40.641 Teilnehmer erreichten. 98 % der Veranstaltungen dauerten nicht länger als 2 Stunden, am häufigsten zwischen 60 und 89 Minuten. Veranstaltungen im Umfang von 1 oder 2 Semesterwochenstunden fanden nur vereinzelt statt. 1.742 Veranstaltungen waren außerhalb des Curriculums, 655 Pflichtveranstaltung ohne ECTS und 124 mit ECTS, 27 Wahlpflichtveranstaltungen mit ECTS und 23 ohne ECTS angelegt. 82,0 % der Veranstaltungen bestanden aus Präsentationen, Führungen oder Vorträgen, 50,1 % aus praktischen Übungen und Workshops. 854 Schulungen fanden fachübergreifend, 815 mit geisteswissenschaftlicher, 548 mit sozialwissenschaftlicher und jeweils 177 mit natur- oder ingenieurwissenschaftlicher Spezialisierung statt. 1.579 Veranstaltungen richteten sich an Studierende im Grund- oder Bachelorstudium, 398 an Studierende im Haupt- oder Masterstudium. 11 Schulungen wurden für Tutoren oder Hilfskräfte, 22 für Doktoranden, 28 für Lehrende oder Wissenschaftler und 25 für sonstige Universitätsmitarbeiter durchgeführt.⁸⁹⁴ Diese Zahlen geben einen quantitativen und qualitativen Einblick in das vielfältige Schulungsangebot.

Über die Betrachtung der Anteile der Bibliotheken und der Anzahl der Schulungsprogramme hinaus stellte die Form der **institutionellen Verankerung** von Informationskompetenz einen weiteren Untersuchungsaspekt dar. Die Rahmenbedingungen für die Ausgestaltung der Schulungsprogramme untersuchend, erhoben Studien in den USA, Großbritannien, Australien und Deutschland die Integration des Konzepts in Strategie- und Entwicklungspläne und andere formale Dokumente der Hochschulen, Bibliotheken und Fakultäten.

- Dem *Academic library survey* 2006 des NCES zufolge definierten 48 % der befragten Bibliotheken Informationskompetenz oder den „informationskompetenten Studenten“. 34 % der Bibliotheken beinhalten in ihrem Leitbild das Thema Informationskompetenz. 24,8 % der Hochschuleinrichtungen erkannten die Rolle des Bibliothekars in der Vermittlung von Informationskompetenz an (vgl. Tab. 3-10).⁸⁹⁵

Tab. 3-10. Aktivitäten in den USA zur Etablierung von Informationskompetenz

Information literacy activities	All US academic libraries	
	2004	2006
Defined information literacy or information literate student	42,2 %	48,4 %
Incorporated information literacy into institution's mission	31,1 %	34,3 %
Incorporated information literacy into institution's strategic plan	34,4 %	30,4 %
Has institution-wide committee to implement strategic plan for information literacy	21,4 %	17,6 %
The strategic plan formally recognizes the library's role in information literacy instruction	k. A.	24,8 %

Quelle: (Holton et al., 2008, S. 16, Table 13) und (Holton et al., 2006, S. 15, Table 13).

- In Großbritannien gaben 2002 im Online-Audit auf der SCONUL-Mailingliste im Rahmen des *Big Blue*-Projekts 56,8 % der befragten Institutionen an, Informationskompetenz im Strategieplan der Hochschule

⁸⁹⁴ Vgl. (Franke et al., 2008, S. 524–525). Die Veranstaltungsstatistiken können auf der Plattform Informationskompetenz eingesehen werden. Siehe (Arbeitsgemeinschaften Informationskompetenz, 2007a).

⁸⁹⁵ Vgl. (Holton et al., 2008, S. 2).

zu berücksichtigen. 87,8 % der Befragten integrierten Informationskompetenz in den Entwicklungsplan der Bibliothek.⁸⁹⁶

- In einer detaillierten Untersuchung der Webseiten von 114 britischen Universitäten 2007 erwähnten 75 (85,5 %) Informationskompetenz in Universitäts-, Bibliotheks- oder anderen Dokumenten wie Strategiepapieren, Leitbildern, Absolventenprofilen, Lern- und Lehrstrategien, Kompetenzrichtlinien, Informationskompetenzstrategien und -verfahren. 49 (55,7 %) Einrichtungen integrierten den Begriff in den Strategieplan für die Bibliothek, 34 (38,8 %) nannten den Begriff in strategischen Dokumenten und 15 (17,1 %) besaßen eine Informationskompetenz-Strategie.⁸⁹⁷
- In einer weiteren qualitativen Studie fand Corral 2008 heraus, dass die Strategiepapiere der betrachteten zehn Einrichtungen die allgemeine Bedeutung von Informationskompetenz und die Informationskompetenz der Studierenden und Hochschullehrenden beschrieben. Sie setzten das Ziel, Informationskompetenz in die Curricula der Studiengänge durch die Zusammenarbeit der Verantwortlichen zu integrieren.⁸⁹⁸
- In Australien benutzten 11 von 38 Bibliotheken Informationskompetenz in den Rahmen- oder Strategieplänen der Hochschule. Sechs Bibliotheken hatten 2003 Informationskompetenz in die Entwicklungspläne der Bibliotheken und fünf in die Absolventenprofile integriert. Im Jahr 2006 enthielten Absolventenprofile von 16 Universitäten das Konzept Informationskompetenz.⁸⁹⁹
- In Deutschland gaben die Dekanate in der SteFi-Studie 2001 an, dass die Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Informationen im Studium selten verankert ist. 5,4 % der Fachbereiche bzw. Fakultäten schrieben die Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Informationen in den Prüfungsordnungen, 10,2 % in den Studienordnungen und 50,4 % in den Studieninhalten formal fest.⁹⁰⁰ 38 % der Fachbereiche bzw. Fakultäten boten im Wintersemester 2001 ein oder zwei, 14,4 % drei oder mehr Lehrveranstaltungen an, die überwiegend die Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Informationen zum Gegenstand hatten. Die Lehrveranstaltungen waren zu 6,2 % Pflichtveranstaltungen, zu 31,7 % sowohl Wahlpflicht- als auch Pflichtveranstaltungen.⁹⁰¹
- Die Arbeitsgemeinschaft der Fachhochschulbibliotheken im DBV verfolgte die Integration der Vermittlung von Informationskompetenz in das Curriculum und die Vergabe von Leistungspunkten. Aufgrund der geringen Anzahl der teilnehmenden Bibliotheken zeigten die Ergebnisse lediglich Tendenzen. In der Umfrage im Jahr 2004 boten 5 von 16 Fachhochschulbibliotheken Schulungen in unterschiedlicher Form an, für die keine Prüfungsleistungen erbracht werden mussten. 9 Bibliotheken planten keine Vergabe von Leistungspunkten. Eine Fachhochschulbibliothek bemühte sich, in die Vergabe der Leistungspunkte einbezogen zu werden, eine andere führte eine Pflichtvorlesung mit anschließender Klausur durch. Eine weitere Bibliothek war indirekt unter Einbeziehung der Professoren in die Vergabe der Leistungspunkte

⁸⁹⁶ Vgl. (Manchester Metropolitan University Library et al., 2002b, S. 2–3).

⁸⁹⁷ Vgl. (Corral, 2007, S. 5).

⁸⁹⁸ Vgl. (Corral, 2008, S. 33–35).

⁸⁹⁹ Vgl. (Council of Australian University Librarians, 2003) und (Council of Australian University Librarians, 2004).

⁹⁰⁰ Vgl. (Klatt, 2001, S. 73–74).

⁹⁰¹ Vgl. (Klatt, 2001, S. 77–78).

involviert. In der Umfrage von 2005 vergaben 3 von 20 Bibliotheken direkt Leistungspunkte für die Teilnahme an Schulungen zur Informationskompetenz. Zwei Bibliotheken beteiligten sich indirekt durch die Integration in Lehrveranstaltungen an der Vergabe von Leistungspunkten. Eine Bibliothek wurde in den Akkreditierungsfahrplan der Hochschule für die Entwicklung neuer Studiengänge aufgenommen.⁹⁰²

In Deutschland wurde vor allem die Integration von elektronischen Informationen und der Vermittlung von Informationskompetenz in die Studienpläne untersucht. Die Studien in den USA, Großbritannien und Australien gingen darüber hinaus und prüften die Anpassung des Konzepts Informationskompetenz für die Hochschule, die Integration in das Leitbild oder den Strategieplan der Hochschule oder der Bibliothek. Sie betrachteten auch weitere Zusammenhänge und spezifische Teile von Schulungsprogrammen:

- *Angebote für Erstsemester:* In Kanada enthielten im Jahr 2002 86 % der Veranstaltungen für Erstsemester eine Bibliothekskomponente. Diese war zu 67 % eine Pflichtveranstaltung.⁹⁰³ Am häufigsten wurden Erstsemester in Kanada in Form von Bibliotheksführungen, allgemeinen oder kursspezifischen Workshops oder auf Nachfrage des Hochschullehrenden eingeführt. Nur wenige Hochschulbibliotheken boten Schulungen als benoteten Kurs, als Teil eines Erstsemesterprogramms, eines Curriculums oder eines Sommerprogramms an. Diese stellten an einigen Hochschulen Pflicht-, an anderen Wahlpflichtveranstaltungen dar.⁹⁰⁴
- *Umfang der Schulungsprogramme in Abhängigkeit von den Studienabschlüssen:* Eine Umfrage an die BI-L-Mailingliste ergab 1996 in den USA, dass Hochschulen mit Bachelorstudienprogrammen prozentual mehr Studierende schulten als Hochschulen mit Master- und Doktorandenprogrammen. Bibliotheken von Hochschulen mit Bachelorstudiengängen boten zu 50,0 % Kurse, zu 100,0 % separate Veranstaltungen und Workshops an und erreichten 94,6 % ihrer Studierenden. An Hochschulen mit Masterprogrammen führten 42,9 % der Bibliotheken Kurse, 100,0 % separate Veranstaltungen und 85,7 % Workshops durch. Sie sahen 45,8 % ihrer Studierenden. Bibliotheken der Hochschulen mit Doktorandenprogrammen richteten zu 10,0 % Kurse, zu 100,0 % einzelne Veranstaltungen und zu 90,0 % Workshops aus und schulten 24,0 % ihrer Studierenden.⁹⁰⁵
- *Effektivität des Schulungsmediums:* Die Abhängigkeit des Erfolgs der Schulungen von der Durchführung als Präsenz- oder E-Learning-Veranstaltung verglichen diverse Studien. Sie schlossen, dass beide Methoden unter ähnlichen Bedingungen gleich effektiv seien.⁹⁰⁶

Die Ausführungen zeigen, dass einerseits ein großer Anteil der Bibliotheken Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz durchführ(t)en. Die Anzahl der in den Bibliotheken in den USA und Deutschland durchgeführten Veranstaltungen einschließlich der Kurse und Schulungen selbst wuchs. Insbesondere in den USA wurde die Entwicklung gut dokumentiert, die Erfassung der Daten erfolgte aber nicht standardisiert und nur in unregelmäßigen Zeitabständen. Im Gegensatz dazu wurden in Deutschland zwar die Anzahl der

⁹⁰² Vgl. (Peters, 2007, S. [2]-[4]).

⁹⁰³ Vgl. (Boff et al., 2002, S. 281).

⁹⁰⁴ Vgl. (Trescases, 2008, S. 303).

⁹⁰⁵ Vgl. (Charters, 1998, S. 148–150).

⁹⁰⁶ Vgl. die Ausführungen bei (Zhang et al., 2007, S. 483).

durchgeführten Schulungen und die Anzahl der erreichten Teilnehmer national erhoben, der Anteil der Bibliotheken, die Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz durchführen, wurde aber nicht konkret als Zahl präsentiert. Weiterhin stehen Daten zur Schulung spezifischer Nutzergruppen, zur Effektivität unterschiedlicher Lehrformate und zum Durchdringungsgrad der Studierenden im Gegensatz zu den USA bzw. Kanada nicht zur Verfügung. In allen vier betrachteten Ländern existierten keine nationalen Zahlen, die das Schulungsangebot detailliert beschrieben.

Über die Anzahl der Schulungen hinaus wurde als Maß für die Verankerung von Informationskompetenz im Studienalltag in den USA, Großbritannien und Australien die Integration des Konzepts in das Leitbild und in die Entwicklungs- und Strategiepläne der Bibliotheken erfasst. In Deutschland war die Einbindung in die Fachbereiche Gegenstand zweier Studien. Es fehlen nationale Zahlen über die formale Verankerung der Vermittlung von Informationskompetenz in den Studiengängen.

Im nächsten Abschnitt werden Ergebnisse aus Untersuchungen zum zeitlichen Aufwand betrachtet, den Bibliothekare für die Planung und Durchführung der soeben betrachteten Schulungsveranstaltungen aufbringen.

3.2.2 Bibliothekare und der zeitliche Umfang ihrer Schulungstätigkeiten

Gegenstand weniger, vor allem US-amerikanischer Untersuchungen stellte der Umfang der Schulungstätigkeiten dar. Dieser wurde anhand unterschiedlicher Anhaltspunkte – als Anteil der Schulungsaufgaben an den Stellenausschreibungen oder Tätigkeiten, als Anteile der Arbeitszeit oder als Zeitpunkt der Aufnahme in die Stellenbeschreibung – untersucht. Weitere Studien betrachteten die allgemeine Situation des Schulungspersonals, ihre Berufserfahrung und Anerkennung

Die Analyse von Stellenausschreibungen und Befragungen beschreibt die Lage folgendermaßen (vgl. Tab. 3-11):

- 1996 verbrachten die Befragten zwischen 5 % und 50 %, am häufigsten 10 % ihrer Arbeitszeit mit Benutzerschulungen.⁹⁰⁷ In einer anderen Studie nahmen Schulungen am ersten Arbeitsplatz 22,4 % der Arbeitszeit, 2002 durchschnittlich 50 % der Arbeitszeit ein.⁹⁰⁸
- In einer britischen Umfrage 2007 verbrachte mehr als die Hälfte der befragten Bibliothekare 20 % bis 40 % ihrer Arbeitszeit mit Lehrtätigkeiten. 13 % der Befragten beschäftigte sich in der Hälfte ihrer Arbeitszeit mit der Durchführung von Schulungen.⁹⁰⁹

⁹⁰⁷ Vgl. (Avery et al., 1996). Avery untersuchte 1994 den Zusammenhang von Kompetenzen, die für die Benutzerschulung notwendig sind, und dem Arbeitsmarkt für Bibliothekare. Sie schickte Arbeitgebern Fragebögen zu, die 1993 und 1994 Stellen im *Placement Service* der *ALA Midwinter Meetings* ausgeschrieben hatten.

⁹⁰⁸ Vgl. (Albrecht et al., 2002, S. 84–85). Albrecht und Baron befragten Bibliothekare zum Schulungsalltag und nutzten die *Immersion '99*- und die BI-L-Mailinglisten.

⁹⁰⁹ Vgl. Conroy, H. (2007/2008). *Hands up if you want to learn to teach*. Library & information gazette, Nr. 14 December to 10 January, (S. 9). Zit. nach: (Boden et al., 2008, S. 4–5).

- 1990 stellten, einer Umfrage des *Education and Library Use Committee* der *Wisconsin Association of Academic Librarians* (WAAL) zufolge, Schulungen 20 % und Auskunft und Beratung weitere 34 % der Aufgaben dar.⁹¹⁰
- Einer Analyse zufolge beinhalteten Stellenanzeigen zu 51,5 % Schulungs- oder Trainingstätigkeiten und gaben diese zu 8,7 % als primäre Aufgabe an. In 54,6 % der Ausschreibungen nahm Schulung eine wichtige und bei 36,6 % der Stellenanzeigen eine untergeordnete Tätigkeit ein.⁹¹¹
- In den USA stellte Benutzerschulung 1996 einen wichtigen Bestandteil von 60 % der Stellen dar. Mehr als die Hälfte der Bibliothekare sahen Benutzerschulung in ihrer Bibliothek als sehr wichtig an. Im Auswahlverfahren wiesen 53 % der Bibliotheken Fähigkeiten und Erfahrungen der Bewerber im Bereich Schulungen eine große Bedeutung zu.⁹¹²
- Die Hälfte aller Stellenausschreibungen der *American libraries* und des *Chronicle of higher education* von 1996 bis 2002 beinhaltete Schulungstätigkeiten. 55 % der Positionen mit den Begriffen *Library Instruction* oder *Information Literacy* im Titel verlangten pädagogische Erfahrungen.⁹¹³
- In Australien nahmen der neXus-Umfrage von 2008 zufolge 22,4 % der Befragten häufig und 28,3 % sehr häufig Aufgaben im Bereich *Instruction in information literacy, library use, library resources and research* wahr. Tätigkeiten im Bereich *Reference, information service and research support* führten 18,4 % bzw. 43,6 % der Befragten häufig bzw. sehr häufig aus. Aufgaben im Bereich der Liaison-Aktivitäten mit einzelnen Hochschullehrenden oder Fakultäten erfüllten 18,5 % bzw. 21,1 % der Befragten häufig bzw. sehr häufig, im Bereich des Marketings und der Öffentlichkeitsarbeit 19,5 % bzw. 13,7 % der Befragten.⁹¹⁴

In weiteren Umfragen wurde die Situation des Schulungspersonals detaillierter beleuchtet und umfasste die Arbeitserfahrung und die Anzahl der durchgeführten Schulungen. 1990 arbeiteten einer Umfrage des *Education and Library Use Committee* der WAAL zufolge 13 % der Befragten bis zu zwei Jahre im Bereich Schulungen, 24 % zwischen drei und fünf Jahre, 22 % zwischen sechs und acht Jahre, 12 % zwischen neun und elf Jahre und 29 % mehr als elf Jahre. 35 % der befragten Bibliothekare führten allgemeine, 59 % kursbezogene, 39 % kursintegrierte und 26 % mit Leistungspunkten bewertete Schulungen durch.⁹¹⁵ In der Befragung von Patterson und Howell 1990 hatten 70 % der Befragten den Begriff *Bibliographic Instruction* in ihrer Stellenbeschreibung stehen, bei 30 % der Befragten war er während ihrer Tätigkeit hinzugefügt worden. 93 % der Befragten führten seit 20 Jahren Schulungen durch, 88 % seit 15 Jahren. Nur 5 % waren ausschließlich für Schulungen zuständig – für 94 % war die Durchführung von Schulungen eine von vielen Aufgaben. 50 % der Befragten führten 1986/1987 bis zu 20 Schulungen, 15 % 21-40 Schulungen, 18 % 41-60 Schulungen und 17 % mehr als 60 Schulungen durch. 78 % der Befragten verbrachten mindestens fünf Stunden wöchentlich

⁹¹⁰ Vgl. (Mandernack, 1990, S. 197–198).

⁹¹¹ Vgl. (Clyde, 2002, S. 157-159, Table 2 und Table 3).

⁹¹² Vgl. (Avery et al., 1996, S. 253–257).

⁹¹³ Vgl. (Albrecht et al., 2002, S. 82–83).

⁹¹⁴ Vgl. (Hallam et al., 2008, S. 66).

⁹¹⁵ Vgl. (Mandernack, 1990, S. 197–198).

mit der Schulungsvorbereitung.⁹¹⁶ Laut der Studie von Harris aus dem Jahr 2008 hatten Bibliothekare an wissenschaftlichen Bibliotheken in Kanada alle Erfahrung mit Benutzerschulungen, 87 % mit Einzelschulungen, 80 % mit Gruppenschulungen und 47 % mit Vorlesungen. 5 % hatten Schulungsmaterialien entwickelt.⁹¹⁷

Das Schulungspersonal empfand den Zeitdruck, die fehlende Ausbildung und das fehlende Selbstbewusstsein als Begrenzung seiner Arbeit. Enthusiasmus, Kommunikationsfähigkeit, Fachwissen, Kommunikation mit den Studierenden und Organisationsfähigkeiten nahmen sie als Stärken wahr. Unbefriedigend empfanden sie die Apathie der Studierenden, die eintönige Wiederholung des Stoffs und den Zeitdruck. Am zufriedenstellendsten fanden die Befragten den Kontakt mit den Studierenden selbst, das Gefühl, die Nutzer auf ihrem Weg zur Selbstständigkeit zu unterstützen, und die Beobachtung, dass die Studierenden lernen und verstehen. Für 40 % der Befragten war Überarbeitung (*Burnout*) ein bekanntes Problem.⁹¹⁸ Im Großen und Ganzen waren die Befragten motiviert und sahen Schulungen als eine Bereicherung ihrer Arbeit an:

„Several felt that the teaching aspects of their jobs afforded them unique opportunities to work more closely with library users and to become more effective in their reference and collection development duties because they were more aware of weaknesses from the users’ perspective.”⁹¹⁹

Gezielt auf unterstützende Faktoren in den Bibliotheken, welche die bibliothekarische Lehrkultur verbessern, geht nur eine Befragung der Mitarbeiter im *Public Services*-Bereich ausgewählter Bibliotheken der *Association of Research Libraries* (ARL) ein. Die Bibliothekare hielten zu 69 % die Anerkennung der Bedeutung von Lehraktivitäten durch die Bibliotheksleitung und zu 63 % die Betrachtung von Schulungsaktivitäten als eine zentrale Bibliotheksdienstleistung von großer Bedeutung. Weitere Aspekte seien zu 62 % die Anerkennung in Personalbeurteilungen, zu 52 % die finanzielle Unterstützung von Fortbildungsbesuchen und zu 50 % die Einführung neuer mit Schulungen befasster Kollegen. In der Praxis erkannten 77 % der Bibliotheksleitungen die Bedeutung von Schulungen an, 70 % dokumentieren sie im Beurteilungsprozess und 68 % stellten sie als zentrale Dienstleistung im Jahresbericht heraus. Darüber hinaus machten 55 % der Institutionen Verbesserungen an den Schulungsaktivitäten sichtbar und 54 % forderten eine Demonstration von Lehrkompetenz in Bewerbungsgesprächen.⁹²⁰

Im Großen und Ganzen lassen sich der Arbeitsaufwand und der Anteil, den Schulungstätigkeiten umfassen und an den Gesamttätigkeiten einnehmen, aufgrund unterschiedlicher Einflussfaktoren schwer messen. Ansätze in den USA, Kanada, Großbritannien und Australien bestanden darin, den Anteil der Schulungstätigkeiten an der Gesamtarbeitszeit, die Anzahl der aufgewendeten Arbeitsstunden, die Anzahl der durchgeführten Schulungen, den Zeitpunkt der Aufnahme der Schulungsaufgabe in die Stellenbeschreibung und die Anzahl der Arbeitsjahre im Bereich Schulungen zu erfassen (vgl. Tab. 3-11). Daten zur Personalausstattung für den Bereich Schulungen standen in diesen Ländern nicht zur Verfügung.

⁹¹⁶ Vgl. (Patterson et al., 1990, S. 517–522).

⁹¹⁷ Vgl. (Harris, 1992, S. 252).

⁹¹⁸ Vgl. (Patterson et al., 1990, S. 517–522).

⁹¹⁹ (Patterson et al., 1990, S. 522).

⁹²⁰ Vgl. (Walter, 2007b, S. 99–100).

Tab. 3-11. Umfang der Schulungstätigkeiten

Studie	Jahr der Befragung	Anteil
Anteil der Schulungstätigkeiten an der Arbeitszeit		
(Mandernack, 1990)	1990	20 %
(Albrecht et al., 2002)	2002	50 %
(Conroy, 2008)	2007	13 % verbringen 50 % der Arbeitszeit > 50 % verbringen 20-40 % der Arbeitszeit
Anzahl der aufgewendeten Arbeitsstunden		
(Patterson et al., 1990)	1986/1987	78 % mindestens 5 Stunden wöchentlich (Vorbereitung)
Anzahl bzw. Art der durchgeführten Schulungen		
(Patterson et al., 1990)	1986/1987	50 % bis zu 20 Schulungen 15 % 21-40 Schulungen 18 % 41-60 Schulungen 17 % mehr als 61 Schulungen
(Harris, 1992)	1992	100 % Erfahrung mit Benutzerschulungen 87 % Erfahrung mit Einzelschulungen 80 % Erfahrung mit Gruppenschulungen 47 % Erfahrungen mit Vorlesungen 5 % Erfahrung mit Schulungsmaterialien
Aufnahme von Schulungsaufgaben in die Stellenbeschreibung		
(Patterson et al., 1990)	1986/1987	30 % hinzugefügt
Anzahl der Arbeitsjahre im Bereich Schulungen		
(Mandernack, 1990)	1990	13 % bis zu zwei Jahre 24 % drei bis fünf Jahre 22 % sechs bis acht Jahre 12 % neun bis elf Jahre 29 % mehr als elf Jahre
(Patterson et al., 1990)	1986/1987	88 % seit 15 Jahren 93 % seit 20 Jahren

In Deutschland fehlen Studien und Umfragen zur Situation des bibliothekarischen Schulungspersonals, zum Anteil an ihren Tätigkeiten, zum Aufwand, zu ihrem Status und zu ihrer Effektivität in der Vermittlungstätigkeit. Auch die Anzahl der Bibliothekare, die in diesem Bereich tätig sind, wurde bisher nicht erfasst.

3.2.3 Studierende und ihre Teilnahme an Schulungsveranstaltungen

Die beiden vorangegangenen Abschnitte zeigten die Anzahl der angebotenen Schulungen, den Arbeitsaufwand der Bibliothekare und die damit verbundene große Bedeutung, die diesem Tätigkeitsbereich zugemessen wird. Der folgende Abschnitt betrachtet den Grad der flächendeckenden Teilnahme der Studierenden an Schulungen. Der Aspekt, wie Studierende ihre Kompetenzen erwarben und zu welchen

Anteilen sie Schulungen der Bibliothek besuchten, wurde in amerikanischen und britischen Studien seltener, in deutschen Studien umfassender untersucht.

In den USA hatten einer Befragung von Kunkel, Weaver und Cook 1996 zufolge 63,3 % der Studienanfänger bereits eine Schulung besucht. 17,2 % mussten für Aufgabenstellungen häufig oder sehr häufig die Bibliothek benutzen und zeigten bessere Kenntnisse in diesem Bereich.⁹²¹ Postgraduale Studierende hatten laut einer informellen Umfrage 2007 von Gomersall zu 71 % an Benutzerschulungen teilgenommen, davon 38 % über Handouts, je 32 % an einer Präsentation zur Datenbankschulung oder an praktischen Übungen.⁹²²

In der britischen Befragung von Ray und Day gaben Studierende 1998 an, dass sie ihre Kenntnisse zu jeweils 78,7 % durch Versuch und Irrtum und durch Unterstützung von Kommilitonen, zu 54,2 % mit Hilfe des bibliothekarischen Personals oder selbstständig, zu 37,4 % in Kursen und zu 25,8 % durch Hochschullehrende erworben hatten.⁹²³ 2001 ermittelte eine Arbeitsgruppe der *SCONUL Information Skills Task Force* aus Angaben der Hochschullehrenden der Chemie, Theologie und Erziehungswissenschaften, dass das Thema Informationskompetenz zu 23 / 25 / 30 % in Fachmodulen, zu 13 / 8 / 8 % in speziellen Modulen zur Informationskompetenz, zu 16 / 16 / 10 % in Modulen zur Schlüsselkompetenz, zu 16 / 18 / 10 % in Seminaren der Fachbereiche und zu 20 / 18 / 22 % in Seminaren der Bibliotheken vermittelt wurde.⁹²⁴

In Deutschland erfasste eine DFG-Studie im Wintersemester 1972/1973 das erste Mal in großem Umfang Daten zum Benutzerverhalten der Studierenden. Der an den Universitäten Hamburg, Berlin (FU), Tübingen, Frankfurt, Hannover und Karlsruhe durchgeführten Befragung zufolge nahmen 63 % der Studierenden an einer Einführung teil. Davon griffen 20 % auf Bibliotheksführungen, 18 % auf schriftliche Einführungen, 10 % auf Einführungen in der Studieneinführungsphase, 10 % auf Einführungen im Rahmen einer Lehrveranstaltung des eigenen Fachgebiets und 5 % auf einen Kurs über die Technik des wissenschaftlichen Arbeitens zurück. 34 % der Befragten besuchten keine Schulungsveranstaltungen, 12 % kannten die Einführungsangebote nicht.⁹²⁵ 73 % der Befragten besuchten im ersten, 12 % im zweiten und 11 % nach dem zweiten Semester die Einführungsveranstaltungen.⁹²⁶ 25 % der Studierenden bewerteten die Einführung als äußerst nützlich, 52 % weder als nützlich noch als unwichtig und 22 % als unwichtig.⁹²⁷ Die Studierenden fragten zu 51 % Fachkollegen, Bekannte oder Kommilitonen, zu 37 % Professoren und zu 45 % das Bibliothekspersonal. Hatten sie an Einführungen teilgenommen, wendeten sie sich zu 47 % an Fachkollegen, zu 43 % an Professoren und zu 44 % an das Bibliothekspersonal.⁹²⁸

⁹²¹ Vgl. (Kunkel et al., 1996, S. 430).

⁹²² Vgl. (Gomersall, 2007, S. 305).

⁹²³ Vgl. (Ray et al., 1998), Table 3.

⁹²⁴ Vgl. (Peters et al., 2001, S. 83–84).

⁹²⁵ Vgl. (Bock, 1979, S. 37–38).

⁹²⁶ Vgl. (Bock, 1979, S. 50).

⁹²⁷ Vgl. (Bock, 1979, S. 61). 3% der Befragten machten keine Angaben zu dieser Frage.

⁹²⁸ Vgl. (Bock, 1979, S. 69).

Im Jahr 2001 zeigte die von der Sozialforschungsstelle Dortmund durchgeführte repräsentative Befragung von Studierenden zur Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung, dass nur jeder achte Studierende seine Informationskompetenz systematisch im Rahmen von Einführungsveranstaltungen der Bibliotheken erwarb (12,5 %). Die große Mehrheit der Studierenden (79,6 %) erlernte die Nutzung elektronischer Medien durch Versuch und Irrtum. 51,6 % nutzten die Hilfe von Kommilitonen, 15,7 % das Betreuungspersonal der Bibliotheken und 11,2 % die Lehrenden im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen.⁹²⁹

Seit der SteFi-Studie bestätigten immer wieder Umfragen und Untersuchungen an unterschiedlichen Bibliotheken einzelne Ergebnisse.⁹³⁰ Insgesamt besuchte maximal jeder dritte oder vierte Studierende eine Benutzerschulung (vgl. Tab. 3-12):

- In den 15 Universitätsbibliotheken in Nordrhein-Westfalen nahmen 28 % der Besucher eine Schulung war. Davon schätzten 60 % die besuchten Veranstaltungen als hilfreich für das Studium und das wissenschaftliche Arbeiten ein.⁹³¹
- Studierende der Fakultätsbibliothek Elektrotechnik der Technischen Universität Dresden erwarben Gruners Umfrage von 2003 zufolge ihre Kenntnisse zu 56,1 % durch Kommilitonen, zu 48,8 % allein mit Lehrmaterialien, zu jeweils 43,9 % durch Versuch und Irrtum oder in Lehrveranstaltungen. Nur knapp 14,8 % der Befragten vermittelte das Betreuungspersonal der Universitätsbibliothek die Kenntnisse.⁹³²
- Studierende der Universitäts- und Landesbibliothek Münster nahmen laut Obst 2005 nur zu 28 % an einer oder mehreren Schulungen teil. 34 % der Befragten sahen für sich keinen Schulungsbedarf, 32 % fragten bei Bedarf nach, 24 % hatten keine Zeit und 16 % der Befragten, die noch keine Schulungen besucht hatten, kannten diesen Service nicht.⁹³³
- In Lüneburg hatten einer Befragung von Steffen im Jahr 2006 zufolge 57 % der Bibliotheksbesucher schon einmal an einer Einführung in die Benutzung der Bibliothek und 25 % in die Benutzung einer Datenbank teilgenommen.⁹³⁴
- Studierende höherer Semester, Master-Studierende, Doktoranden und Wissenschaftler der Universität Konstanz eigneten sich Kohl-Frey zufolge 2006 fast alle ihre Kenntnisse selbst an (98,6 %). 78,6 % der Befragten erwarben sie von Kollegen bzw. Kommilitonen, 21,8 % autodidaktisch mit Lehrmaterialien, 17,2 % in direktem Kontakt mit Bibliothekspersonal, 11,9 % in Veranstaltungen der Universitätsbibliothek und 10,9 % in den Veranstaltungen der Universität.⁹³⁵

⁹²⁹ Vgl. (Klatt, 2001, S. 127, Abb. 4-10). Die SteFi-Studie befragte Dekanate, Studierende und Hochschullehrende an Hochschulen und Fachhochschulen in den Studienbereichen Chemie, Informatik, Mathematik, Physik, Elektrotechnik, Bauingenieurwesen, Maschinenbau, Psychologie, Pädagogik/Erziehungswissenschaften und Soziologie/Sozialwissenschaften.

⁹³⁰ Siehe u.a. (Schüller-Zwierlein, 2006); (Reimann, 2006).

⁹³¹ Vgl. (Follmer et al., 2002, S. 22).

⁹³² Vgl. (Gruner, 2003, S. 46).

⁹³³ Vgl. (Obst, 2005, S. 32, 34).

⁹³⁴ Vgl. (Steffen, 2006, S. 20–21).

⁹³⁵ Vgl. (Kohl-Frey, 2007a, S. 159, Abb. 5).

- In der Umfrage der bayerischen Hochschulbibliotheken gaben 30 % der Befragten an, das Schulungsangebot der Bibliothek genutzt zu haben. Davon nahmen 26 % Bibliotheksführungen und 9 % einmalige Schulungen wahr. 40 % bewerteten das Informations- und Schulungsangebot ihrer Bibliothek gut, fast jeder fünfte befriedigend. Am häufigsten wünschten sich die Befragten Rechercheanleitungen, studienfach- und medienspezifische Schulungen.⁹³⁶
- Laut einer Umfrage der Augsburger Universität im Wintersemester 2007/2008 erwarben 77 % der Studierenden ihre Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten selbst und ohne unterstützende Lehrmaterialien, 49 % durch Kommilitonen, 37 % durch weitere Kurse der Universität und 24 % autodidaktisch und mit Lernmaterialien. 18 % der Befragten besuchten Veranstaltungen der Bibliothek, 10 % Veranstaltungen außerhalb der Universität und weitere 10 % erlernten die Kenntnisse mit Hilfe des Bibliothekspersonals.⁹³⁷ 53 % der Befragten hatten bereits an Kursen zum Erwerb von Informationskompetenz teilgenommen. Studierende im dritten und vierten Fachsemester hatten die Kurse häufiger, Studienanfänger seltener besucht.⁹³⁸ Von den 94 % der Studierenden, welche die Bibliothek benutzten, besuchten 39 % Kurse der Bibliothek und 21 % eine Beratung für die Literaturrecherche. 5 % fragten nach einer Beratung zu speziellen Fachdatenbanken. 48 % der befragten Studierenden nutzten keinen dieser Dienste. Die Befragten konnten sich vorstellen, in Zukunft Beratungen bei der Literaturrecherche (32 %), Kurse zur Nutzung der Dienste (18 %), Einführungen in Literaturverwaltungsprogramme (25 %), Beratungen bei der Benutzung von Fachdatenbanken (44 %) sowie zu Zitierweisen und zur Vermeidung von Plagiaten (29 %) wahrzunehmen.⁹³⁹ In der Augsburger Umfrage war nur die Hälfte der Befragten bereit, mit ECTS bewertete Kurse zum wissenschaftlichen Schreiben oder zum wissenschaftlichen Referieren zu belegen. Nur ein Drittel würde unter den gleichen Bedingungen auch Kurse zu Recherchestrategien besuchen. Wenn die Befragten keine ECTS-Punkte für die Kurse bekommen, dann würden 41 % der Befragten Kurse zum wissenschaftlichen Schreiben, nur ein Drittel Kurse zu den restlichen Themen besuchen.⁹⁴⁰

Ergänzend können an dieser Stelle noch Zahlen zur Bedeutung genannt werden, die die Studierenden mit dem Erwerb von Informationskompetenz verbinden: In der SteFi-Befragung 2001 hielten 8,4 % der Studierenden die Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information für den Studienerfolg und 1,9 % für den Beruf für irrelevant.⁹⁴¹ 2008 wiesen Heinze zufolge 54 % der befragten Augsburger Studierenden der Informationskompetenz einen sehr hohen, 45 % einen hohen Stellenwert zu. 45 % der Studierenden schätzten Informationskompetenz für das erfolgreiche Absolvieren des Studiums als sehr wichtig, 51 % als wichtig ein. Für das Berufsleben beurteilten 46 % der Befragten Informationskompetenz als sehr wichtig und 48 % als wichtig.⁹⁴²

⁹³⁶ Vgl. (Franke et al., 2007, S. 795–796).

⁹³⁷ Vgl. (Heinze, 2008, S. 22–23).

⁹³⁸ Vgl. (Heinze, 2008, S. 9–11).

⁹³⁹ Vgl. (Heinze, 2008, S. 21–22).

⁹⁴⁰ Vgl. (Heinze, 2008, S. 9–11).

⁹⁴¹ Vgl. (Klatt, 2001, S. 144, Abb. 4-15).

⁹⁴² Vgl. (Heinze, 2008, S. 9).

Neben den Daten zur Art und Weise des Erwerbs untersuchte nur eine kanadische Studie umfassend den von den Studierenden wahrgenommenen Nutzen von Schulungsveranstaltungen. 78,6 % der Studierenden sahen ihn in ihrem erhöhten Selbstbewusstsein gegenüber der Bibliothek. 71,4 % der Studierenden trauten sich eher, Bibliotheksmitarbeiter um Hilfe zu bitten. Je 71,4 % der Befragten hatten ein besseres Gefühl, wenn sie Literatur suchten, oder nutzten die Bibliothek ihrer Meinung nach effektiver. 64,3 % hatten den Eindruck, dass sie mehr über Informationsquellen und deren Lokalisierung wüssten. 57,1 % erhielten der eigenen Einschätzung zufolge bessere Noten. Nur 28,6 % der Studierenden hatten das Gefühl, relevante Informationen einfacher zu finden. 14,6 % gaben an, dass sie nach Schulungen besser qualitativ höherwertige Informationen fänden. 7,1 % der Befragten hatten den Eindruck, dass sie ihren Umgang mit der Fernleihe und der ordnungsgemäßen Zitierweise verbessert hätten.⁹⁴³

Tab. 3-12. Anteil der Studierenden, die ihre Kenntnisse in Schulungsveranstaltungen oder durch das Betreuungspersonal der Bibliothek erwarben

Studie	Jahr der Befragung	Anteil der Studierenden und ihr Erwerb durch...	
		Einführungsveranstaltung (E) / Schulungsangebote (S)	Betreuungspersonal der Bibliothek
(Bock, 1979)	1973	20,0 % (E)	
(Klatt, 2001)	2001	12,5 % (E)	15,7 %
(Follmer et al., 2002)	2002	28,0 % (E)	
(Gruner, 2003)	2003		14,8 %
(Obst, 2005)	2005	28,0 % (S)	
(Kohl-Frey, 2007a)	2006	11,9 % (E)	17,2 %
(Steffen, 2006)	2006	57,0 % (E) 25,0 % (S) (Datenbank)	
(Franke et al., 2007)	2007	30,0 % (S)	
(Heinze, 2008)	2008	18,0 % (E)	10,0 %

Insgesamt nahmen den Angaben der Studien aus den USA und Großbritannien zufolge grundsätzlich mehr als die Hälfte der befragten Studierenden an einer Bibliothekseinführung oder Schulung teil. In Deutschland betrug dieser Anteil zwischen 12 % und 57 %, am häufigsten zwischen 20 % und 30 %. Die Mehrheit der deutschen Studierenden nahmen die Schulungsangebote der Bibliotheken nicht wahr. Weitere Untersuchungen, die einen tieferen Einblick in die Wahrnehmungen und Ansichten der Studierenden erlauben würden, könnten die Durchdringungen der Studentenschaft, die (nicht) erreichten Zielgruppen und ihre Gründe für die (Nicht-)Teilnahme, den besten Zeitpunkt für die Schulung aus Sicht der Studierenden, die erlebte Effektivität und den gefühlten Nutzen erfassen.

⁹⁴³ Vgl. (Julien et al., 2004, S. 132).

3.2.4 Verantwortlichkeiten und Zusammenarbeit

Ein anderer Aspekt, den Betrachtungen von Schulungsveranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz häufig untersuchten, ist die Verteilung der Verantwortlichkeiten und die Zusammenarbeit von Bibliothekaren mit Hochschullehrenden. Im Folgenden werden zuerst Ergebnisse aus Studien zur Informationskompetenz der Hochschullehrenden zusammengetragen, bevor auf die Wahrnehmung der primären Verantwortung und der Gestaltung der Zusammenarbeit bei Schulungen eingegangen wird.

3.2.4.1 *Hochschullehrende, ihre Erwartungen und ihre Informationskompetenz*

Die Einstellungen der Hochschullehrenden gegenüber der Bibliothek und ihre Erwartungen an die Studierenden können die Wahrnehmung der Möglichkeiten zur Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden in starkem Maße beeinflussen. In den USA, Kanada und Großbritannien befragten Studien Hochschullehrende für den Bereich der Planung und Durchführungen von Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz zu

- ihren Einstellungen hinsichtlich der Priorität des Erwerbs von Informationskompetenz durch die Studierenden,
- ihren Erwartungen an die Studierenden bezüglich der Verwendung von Datenbanken und Informationsquellen aus dem Internet und
- ihrer Wahrnehmung der Schulungsangebote der Bibliothek und ihre Nachfrage.

Hochschullehrende setzten häufig die Beherrschung von Informationskompetenz voraus und räumten deren Erwerb keinen hohen **Stellenwert** ein.

- In den USA erwarteten die Hochschullehrenden 2007 von ihren Studierenden, dass sie die benötigten Informationsressourcen mit den Kompetenzen, die sie in Benutzerschulungen erworben hatten, finden und nutzen konnten.⁹⁴⁴
- In Irland waren Hochschullehrende der Soziologie und des Bauingenieurwesens mehrheitlich der Meinung, dass sie Informationskompetenz bereits in ihre Lehrveranstaltungen integrierten. Studierende würde diese unter anderem durch Übungen, Methodenkurse, fachübergreifende Kernkompetenz-Kurse, Computerkurse, Bibliothekseinführungen, durch Feedback der Lehrenden zur Hausarbeit und durch die Abschlussarbeit erwerben. Die Studie schlussfolgerte, dass Informationskompetenz für Lehrende noch keine hohe Priorität besäße. Die Hochschullehrenden glaubten, dass es von der Selbstmotivation der Studierenden und nicht vom quantitativen und qualitativen Lehrangebot abhinge, in welchem Maße Studierende Informationskompetenz erlernten. Sie meinten, dass die Studierenden Informationskompetenz nebenbei erwerben würden. Die Lehrenden verstanden den Erwerb von Informationskompetenz als

⁹⁴⁴ Vgl. (Alvarez et al., 2007, S. 2–3).

natürlichen, intuitiven und sozialen Prozess. Sie nahmen Informationskompetenz insgesamt als Problemlösungsverhalten wahr.⁹⁴⁵

- In Großbritannien hatten 60 % der durch JISC 2003 befragten Hochschulmitarbeiter eine Einführung in die Benutzung elektronischer Ressourcen erhalten.⁹⁴⁶ Weitere Studien zeigten, dass Informationskompetenz als „library thing“ wahrgenommen wird. Personalverantwortliche sahen keine Priorität für den Erwerb dieser Kenntnisse. Bestehende Schulungsangebote seien unstrukturiert und nicht zielgruppenspezifisch ausgerichtet.⁹⁴⁷

In den **Erwartungen an die Studierenden** spiegelt sich diese Haltung ebenfalls wider. Nicht immer erwarteten sie, dass die Studierenden die Informationsressourcen der Bibliothek benutzten:

- 83,3 % der Hochschullehrenden der Anglistik und 90,8 % der Lehrenden anderer Disziplinen des *The Citadel, The Military College of South Carolina* meinten 1987, dass Studierende eine Einführung in die Bibliotheksbenutzung benötigten. 100 % bzw. 93,4 % sahen Benutzerschulungen als wichtig an.⁹⁴⁸
- Hochschullehrende der Sozial- und Geisteswissenschaften der *York University* antworteten 1992, dass Bibliotheksbenutzung in ihrem Fach wichtig sei.⁹⁴⁹ 47 % vergaben Aufgaben zur Entwicklung des kritischen Denkens, 44 % zur Informationsbeschaffung und 34 % zum Kennenlernen des Bibliotheksbestands. 30 % der Befragten hielten einen Vortrag zu Suchstrategien und -techniken, 28 % erläuterten Datenbanken und Handbücher ihrer Fachdisziplin.⁹⁵⁰
- Alle befragten Hochschullehrenden der Wirtschaftswissenschaften der *Pennsylvania State University* akzeptierten 2005 die Nutzung von Internetquellen. 10,4 % forderten, 72,4 % ermutigten und 17,2 % erlaubten es. Die Hochschullehrenden verlangten von ihren Studierenden nicht immer die Nutzung lizenzierter Datenbanken. Nur 12,5 % forderten ausdrücklich dazu auf, 41,1 % ermutigten dazu, 46,4 % sagten nichts, erlaubten es aber. 75 % der Hochschullehrenden, die nur wenige Stunden unterrichteten, erwähnten den Studierenden gegenüber Datenbanken nicht.⁹⁵¹
- In einer Umfrage der Hochschullehrenden der Wirtschaftswissenschaften der *California State University* 2006 erwarteten alle Hochschullehrenden, dass die Studierenden für die Bearbeitung der Aufgaben Informationsressourcen der Bibliothek verwendeten.⁹⁵²
- In Kanada gaben 90 % der Hochschullehrenden zweier großer kanadischer Universitäten im Jahr 1996 den Studierenden vor, wissenschaftliche Zeitschriften zu benutzen; 83 % forderten die Benutzung von Büchern und 53 % die Benutzung von Datenbanken.⁹⁵³

⁹⁴⁵ Vgl. (McGuinness, 2006, S. 576–580).

⁹⁴⁶ Vgl. (Manchester Metropolitan University Library, 2003, S. 13).

⁹⁴⁷ Vgl. (Joint Information Systems Committee, 2005, S. 5).

⁹⁴⁸ Vgl. (Maynard, 1990, S. 70).

⁹⁴⁹ Vgl. (Cannon, 1994, S. 526).

⁹⁵⁰ Vgl. (Cannon, 1994, S. 531).

⁹⁵¹ Vgl. (Dewald, 2005, S. 212–213).

⁹⁵² Vgl. (Wu et al., 2006, S. 86).

⁹⁵³ Vgl. (Leckie et al., 1999, S. 16–22).

Die Daten zu unterschiedlichen Erwartungen an die Studierenden werden durch die unterschiedliche **Wahrnehmung der Schulungsangebote** der Bibliotheken für sich selbst und ihre Kurse ergänzt (vgl. Tab. 3-13).

- In einer Umfrage am *The Citadel, The Military College of South Carolina* in den USA 1987 gaben 68 % der Befragten an, ihre Kenntnisse zur Bibliothek selbst erlernt zu haben.⁹⁵⁴ Hochschullehrende der Anglistik und anderer Disziplinen des *The Citadel, The Military College of South Carolina* boten 1990 zu zwei Dritteln den Studierenden keine Schulung an.⁹⁵⁵ Von den Lehrenden anderer Disziplinen fragten 6 % jedes Semester, 5 % jedes Jahr, 11 % alle zwei Jahre, 26 % vor längerer Zeit und 53 % nie nach Benutzerschulungen. 49 % bevorzugten einzelne Bibliothekseinführungen. Benutzerschulungen sollten ihrer Meinung nach Teil der Orientierungsveranstaltungen für Erstsemester darstellen.⁹⁵⁶
- 24 % der Hochschullehrenden der Sozial- und Geisteswissenschaften der *York University* luden 1994 im Rahmen ihrer Vorlesung einen Bibliothekar für eine fachspezifische Einführung, 17 % für die Vorführung einer spezifischen Informationsressource und 12 % für eine fachübergreifende Einführung ein. 44 % der Befragten baten für mindestens einen ihrer Kurse einmal einen Bibliothekar um eine Benutzerschulung.⁹⁵⁷
- Hochschullehrende der Wirtschaftswissenschaften der *California State University* fragten 2006 zu einem Anteil von 78,7 % nach Schulungen der Bibliothek. 56,1 % verwiesen Studierende an Bibliothekare für die Unterstützung bei der Literatursuche für ihre Semesterarbeit und 41,5 % erläuterten den Bibliotheksbestand selbst.⁹⁵⁸
- 18 % der im Jahr 2006 befragten Hochschullehrenden der *Louisiana State University Libraries* vereinbarten fachspezifische Nutzerschulungen.⁹⁵⁹
- In Kanada nahmen die Hochschullehrenden am häufigsten die von Bibliothekaren angebotenen Bibliotheksführungen für ihre Studierenden wahr. Dabei kannten viele Befragte das Angebot der Bibliothek nicht, auf Anfrage fachspezifische Führungen durchzuführen. Obwohl die Hochschullehrenden der Geistes- und Sozialwissenschaften der Informationskompetenz einen höheren Stellenwert gaben, nahmen sie die Angebote in der Praxis seltener wahr als die Hochschullehrenden der Natur- und Ingenieurwissenschaften. Eigenen Angaben zufolge vermittelten sie den Studierenden am häufigsten Anregungen zum kritischen Denken, erklärten den Forschungsprozess und die Datenbanken. 50 % der Hochschullehrenden vermittelten keine Kenntnisse zu Bibliotheksressourcen. 5 % der Hochschullehrenden gingen immer, 42 % nur manchmal auf Suchstrategien ein. Befragte Hochschullehrende aus den Geisteswissenschaften formulierten zu drei Viertel, aus den Naturwissenschaften zur Hälfte Übungen für den Umgang mit Bibliotheksressourcen. Fachspezifische Datenbanken stellte ein größerer Anteil der Hochschullehrenden aus

⁹⁵⁴ Vgl. (Maynard, 1990, S. 72).

⁹⁵⁵ Vgl. (Maynard, 1990, S. 69).

⁹⁵⁶ Vgl. (Maynard, 1990, S. 70).

⁹⁵⁷ Vgl. (Cannon, 1994, S. 531).

⁹⁵⁸ Vgl. (Wu et al., 2006, S. 91).

⁹⁵⁹ Vgl. (Hrycaj et al., 2007, S. 693).

den Natur- und Ingenieurwissenschaften (72 %) als aus den Geistes- und Sozialwissenschaften (28 %) vor.⁹⁶⁰

Für **Deutschland** zeigte die SteFi-Studie, dass 68,0 % der Lehrenden ihre Fähigkeiten im Selbststudium, 48,9 % mit Hilfe von Kollegen, 13,1 % durch das Betreuungspersonal der Bibliothek, 10,3 % allein mit Lehrmaterialien und 7,6 % durch Einführungsveranstaltungen der Bibliothek erlernt hatten.⁹⁶¹ 78,6 % der Lehrenden nutzten das Internet, 63,4 % den lokalen Server der Universitätsbibliothek, 41,1 % ließen die studentischen Mitarbeiter recherchieren und 12,2 % stellten Rechercheanfragen.⁹⁶² Die Hochschullehrenden schätzten ihren Kenntnisstand, durch elektronische Quellen an wissenschaftliche Informationen zu gelangen, zu 46,4 % als hoch, zu 44,0 % als mittel und zu 9,7 % als gering ein.⁹⁶³ 54,5 % der Hochschullehrenden hielten Tutorien durch Studierende und 49,9 % Weiterbildungen für Hochschullehrende geeignet, um die Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Informationen zu verbessern.⁹⁶⁴

Tab. 3-13. Erwerb von Informationskompetenz durch die Hochschullehrenden und ihre Erwartungen an die Bibliotheken

Studie	Land	Kennzahlen
Erwerb von Informationskompetenz durch die Hochschullehrenden		
(Maynard, 1990)	US	68,0 % selbst erworben
(Tietze-Netolitzky et al., 2003)	DE	25,0 % an Schulungen teilgenommen
(Klatt, 2001)	DE	68,0 % im Selbststudium erworben
		13,1 % durch Betreuungspersonal der Bibliothek erworben
		7,6 % in Einführungsveranstaltungen der Bibliothek erworben
Erwartungen der Hochschullehrenden an die Bibliotheken		
(Cannon, 1994)	US	44,0 % Schulungen für Lehrveranstaltungen nachgefragt
(Wu et al., 2006)	US	78,7 % Schulungen der Bibliothek nachgefragt
(Hrycaj et al., 2007)	US	18,0 % fachspezifische Schulungen nachgefragt
(Gruner, 2003)	DE	86,0 % Informationskompetenz soll im Rahmen des Studiums vermittelt werden

An der Technischen Universität Dresden setzten 2003 11 % der befragten Lehrenden die entsprechenden Kenntnisse und Fähigkeiten auf dem Gebiet der Informationskompetenz bei den Studierenden voraus. 86 % meinten, dass Informationskompetenz im Rahmen des Studiums vermittelt werden sollte. Bei der Befragung wurde ebenfalls beobachtet, dass den Lehrenden teilweise selbst der Einblick in das vielfältige elektronische Informationsangebot der Bibliothek fehlte. Sie wünschten sich, dass Schulungsveranstaltungen vorrangig auf

⁹⁶⁰ Vgl. (Leckie et al., 1999, S. 16–22).

⁹⁶¹ Vgl. (Klatt, 2001, S. 166).

⁹⁶² Vgl. (Klatt, 2001, S. 161).

⁹⁶³ Vgl. (Klatt, 2001, S. 164).

⁹⁶⁴ Vgl. (Klatt, 2001, S. 173).

elektronische Informationsquellen und spezielle Abfragetechniken für Fachdatenbanken eingehen und in konkrete fachbezogene Projekte integriert würden.⁹⁶⁵

An der Ludwig-Maximilians-Universität in München erwarteten Lehrstuhlmitarbeiter, die zu ihren Nutzungsgewohnheiten des elektronischen Medienangebots befragt wurden, von den Bibliothekaren im Jahr 2003 keine Hilfe. Ein Drittel der Befragten meinte, dass sich die Benutzeroberfläche der Datenbank selbst erklären müsste. 64 % der Befragten wünschten keine Schulungsangebote. Nur ein Viertel hatte an Schulungen teilgenommen, davon gelesen oder gehört. Jeder Fünfte bestätigte, dass Mitarbeiter, Tutoren und Hilfskräfte den Studierenden den Prozess der elektronischen Literaturrecherche vermittelten. Die Befragung ergab ebenfalls, dass viele fachspezifische Datenbanken unbekannt waren.⁹⁶⁶ Im Jahr 2006 waren in München immer noch viele Lehrende über das Schulungsangebot in ihrem Fach nicht ausreichend informiert. In den meisten Fächern wurde die Erweiterung und Strukturierung des Angebots und die Durchführung von Schulungen für Lehrende gewünscht.⁹⁶⁷

Insgesamt zeigt sich, dass Hochschullehrende unterschiedliche Prioritäten in der Vermittlung von Informationskompetenz setzten (vgl. Tab. 3-13). In Deutschland sollte Informationskompetenz im Rahmen des Studiums vermittelt werden. Insgesamt hatte die Mehrheit der Hochschullehrenden ihre Fähigkeiten selbstständig erworben und war häufig nicht ausreichend informiert. Um die Einstellungen der Hochschullehrenden besser beschreiben zu können, fehlen Daten zur Integration von Informationskompetenz in die Lehrveranstaltungen, zum Grad der Informationskompetenz der Hochschullehrenden selbst, zur unterschiedlichen Wahrnehmung in den verschiedenen Fachdisziplinen und zu den Erwartungen bezüglich des Zeitpunkts zum Erwerb bestimmter Elemente von Informationskompetenz durch die Studierenden.

3.2.4.2 *Bibliothekare, Hochschullehrende und ihre Verantwortlichkeiten*

Nachdem im letzten Abschnitt eine Einschätzung der Bedeutung von Informationskompetenz durch die Hochschullehrenden gewonnen wurde, trägt der folgende Abschnitt über die Verantwortlichkeiten zusammen. Viele Studien in den USA, Großbritannien und Australien befragten Bibliothekare, Bibliotheken und vor allem die Hochschullehrenden selbst, wer ihrer Meinung nach Informationskompetenz vermitteln sollte.

In den USA gaben die Direktoren der **Hochschulbibliotheken** 1961 in einer Befragung von Josey an, dass an 27 % der Bibliotheken Auskunftsbibliothekare oder andere Bibliotheksmitarbeiter für Benutzerschulungen verantwortlich waren. Bei 43 % der Bibliotheken beteiligten sich Hochschullehrende an der Planung und Durchführung. 95 % der Befragten meinten damals, dass Benutzerschulungen nicht von Hochschullehrenden allein durchgeführt werden sollten.⁹⁶⁸ Im Jahr 1990 gaben bereits 64 % der Bibliothekare an, dass sie eine effiziente Beziehung zum Lehrpersonal aufbauen konnten.⁹⁶⁹ Eine Umfrage von Boff und Johnson 2002 ergab darüber hinaus, dass die Bibliothekskomponenten in den Orientierungsangeboten für Erstsemester zu

⁹⁶⁵ Vgl. (Gruner, 2003, S. 39–43).

⁹⁶⁶ Vgl. (Tietze-Netolitzky et al., 2003, S. 303).

⁹⁶⁷ Vgl. (Schüller-Zwierlein, 2006, S. 5).

⁹⁶⁸ Vgl. (Josey, 1962, S. 498).

⁹⁶⁹ Vgl. (Patterson et al., 1990, S. 519).

80 % von den Bibliothekaren, zu 24 % von den Hochschullehrenden, zu 35 % von Tutoren (*peer facilitator*) und zu 16 % von jemand anderem entwickelt wurden.⁹⁷⁰ Insgesamt entsprechen diese Zahlen dem Ergebnis der nationalen Befragung der Hochschulinstitutionen zur Informationskompetenz 2001. Dieses zufolge wird Informationskompetenz an erster Stelle durch Bibliothekare und an zweiter Stelle durch eine Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden vermittelt.⁹⁷¹

In Großbritannien wurden 1988 96 % der Bibliothekare bei Bibliothekseinführungen, 59 % bei der Schulung von Bibliothekscompetenzen im weiteren Sinne, 52 % bei fachspezifischen Kompetenzen und 35 % in die Projektarbeit einbezogen. Die Hochschullehrenden banden die Bibliothekare bei fortgeschrittenen Schulungen zu 6 % sehr stark und zu 11 % normal ein.⁹⁷² Auch der Befragung britischer Hochschuleinrichtungen im Rahmen des *Big Blue*-Projekts zufolge führten hauptsächlich Bibliothekare Bibliothekseinführungen durch. Im Rahmen der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen trugen Bibliothekare den größten Teil der Verantwortung. Einige Befragte äußerten aber auch, dass sowohl Bibliothekare als auch Hochschullehrende verantwortlich seien. Grundlegende Informationskompetenz sollten Bibliothekare allein, seltener zusammen mit Hochschullehrenden vermitteln. Fortgeschrittene Fähigkeiten im Rahmen der Informationskompetenz sollten sowohl Bibliothekare allein als auch beide gemeinsam vermitteln.⁹⁷³

In Australien entwickelten 25 % der Bibliothekare die Schulungsprogramme gemeinsam mit Hochschullehrenden, 65 % berieten sich mit Hochschullehrenden und 28 % arbeiteten mit deren Vorschlägen. 7 % der befragten TAFE-Bibliothekare hatten Informationskompetenz in das Curriculum integriert, 62 % in fachrelevante Aufgaben einbezogen und 28 % überhaupt nicht berücksichtigt.⁹⁷⁴

Im Großen und Ganzen bestätigten die Angaben der Bibliotheken, Bibliothekare und Hochschuleinrichtungen die offizielle Meinung der Berufsverbände, dass Bibliothekare die Hauptverantwortung tragen und mit den Hochschullehrenden zusammenarbeiten sollen (vgl. Kap. 1.3.3). Die befragten **Hochschullehrenden** unterstützten zum großen Teil die Zusammenarbeit. Über deren Ausgestaltung äußerten sie unterschiedliche Ansichten (vgl. Tab. 3-14).

In einer Umfrage am *The Citadel, The Military College of South Carolina* in den USA im Herbst 1987 meinten Maynard zufolge 19,1 % der Befragten, dass Hochschullehrende Bibliothekseinführungen durchführen sollten. 40,9 % waren der Meinung, Bibliothekare seien für die Einführungen verantwortlich. Ebenfalls 40,9 % gaben an, dass sich beide an Bibliothekseinführungen beteiligen sollten. Bibliothekare könnten allgemeine Kenntnisse und Hochschullehrende fachspezifische Fähigkeiten vermitteln.⁹⁷⁵ Die Studie von

⁹⁷⁰ Vgl. (Boff et al., 2002, S. 282). Zusätzlich wurde erhoben, dass 45 % eine Stunde, 28 % zwei, 11 % drei, 9 % vier bis sechs und 3 % zehn und mehr Stunden für die Bibliotheksponenten verwendeten. Insgesamt wurden in 10 % der Fälle weniger als 1 %, in 44 % zwischen 1-5 %, in 29 % zwischen 6-10 %, in 7 % zwischen 11-16 %, in 3 % zwischen 16-20 % und in 2 % zwischen 21 % und mehr des Kursplans für die Bibliotheksponente aufgewendet.

⁹⁷¹ Vgl. (American College and Research Libraries, 2001a), Questions 6-14, Chart 37.

⁹⁷² Vgl. (Cowley, 1988, S. 9).

⁹⁷³ Vgl. (Manchester Metropolitan University Library et al., 2002b, S. 6).

⁹⁷⁴ Vgl. (Fafeita, 2006, S. 147).

⁹⁷⁵ Vgl. (Maynard, 1990, S. 70).

Cannon aus dem Jahr 1992 unterstützte diese Ergebnisse. Hochschullehrende der Sozial- und Geisteswissenschaften der *York University* gaben zu 50 % an, dass Bibliothekare und Hochschullehrende gemeinsam Benutzerschulungen durchführen sollten. Weitere 43 % bevorzugten die Benutzerschulung durch Bibliothekare und 5 % durch Hochschullehrende. Geisteswissenschaftler (82 %), Mathematiker und Statistiker (71 %), Geographen (69 %) und Anglisten (63 %) unterstützten am häufigsten die Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden.⁹⁷⁶

Demgegenüber fühlten sich 1990 Hochschullehrende der *California State University-Long Beach* selten in der Verantwortung, Studierenden Kenntnisse im Umgang mit der Bibliothek und ihren Informationsressourcen beizubringen. Je höhere Positionen die Befragten bekleideten, desto häufiger gingen sie davon aus, dass Studierende ihre Kompetenzen selbst erworben hätten. Hochschullehrende niedrigeren Ranges äußerten seltener die Meinung, dass für Bibliotheksschulungen kein Raum mehr im Unterrichtsplan sei.⁹⁷⁷ Einer anderen Befragung von Amstutz und Whitson zufolge dachten 1995 jedoch 53 % der befragten Hochschullehrenden, dass sie eine wichtige Rolle beim Erwerb der Informationskompetenz durch Studierende spielten. Nur 45 % der Befragten gaben an, dass auch Bibliothekare für die Vermittlung von Informationskompetenz wichtig seien.⁹⁷⁸ Laut einer weiteren Studie von Yang aus dem Jahr 2000 erwarteten sogar nur 17,5 % der Hochschullehrenden von den Bibliothekaren, dass diese Schulungen durchführten. Über 50 % der Hochschullehrenden waren sich nicht bewusst, dass Bibliothekare, die in erster Linie als Ansprechpartner der Hochschullehrenden gesehen wurden, auch fach- und kursspezifische Schulungen und individuelle Schulungen für Studierende anböten. 65 % der Lehrenden wollten sich mit den Bibliothekaren über Lernziele für Bibliotheksschulungen beraten. Yang schloss, dass die Hochschullehrenden die Angebote wahrnehmen würden, sie aber selbst erst einmal auf diese Dienstleistung der Bibliothek aufmerksam gemacht werden müssen.⁹⁷⁹ Auch die von Jeffries 2000 über die EBSS-L-Mailingliste befragten Hochschullehrenden bekundeten Interesse an einer Zusammenarbeit mit Bibliothekaren bei Schulungen und beim Erlernen fortgeschrittener Suchtechniken. 75 % der Hochschullehrenden würden mit Bibliothekaren effektive Übungsaufgaben gemeinsam erarbeiten.⁹⁸⁰

Jackson untersuchte 2007 die Gestaltung der Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden in elektronischen Lernumgebungen. Nur 32 % der Bibliothekare der *California State University* gaben an, dass sie das Lernmanagementsystem aktiv benutzten, Tutorials anboten und Hochschullehrenden halfen, Bibliotheksressourcen zu verlinken. Während 76 % der Bibliothekare häufig mit Hochschullehrenden in Präsenzveranstaltungen zusammenarbeiteten, taten dies nur 15 % im Lernmanagementsystem. Insgesamt waren 79 % der Befragten der Meinung, dass Bibliothekare auch Unterstützung in Lernmanagementsystemen anbieten sollten.⁹⁸¹

⁹⁷⁶ Vgl. (Cannon, 1994, S. 532).

⁹⁷⁷ Vgl. (Thomas, 1994, S. 220).

⁹⁷⁸ Vgl. (Amstutz et al., 1997, S. 19, 23).

⁹⁷⁹ Vgl. (Yang, 2000, S. 125-126, 128).

⁹⁸⁰ Vgl. (Jeffries, 2000, S. 121-122).

⁹⁸¹ Vgl. (Jackson, 2007, S. 457-458).

In **Kanada** integrierten einer Umfrage von Leckie und Fullerton 1999 zufolge 33 % der befragten Hochschullehrenden eine Bibliotheksschulung in ihren Kurs. 53 % arbeiteten mit Bibliothekaren zusammen. 56 % der Hochschullehrenden hatten diese Schulungen besucht und 77 % fanden sie nützlich. Hochschullehrende aller Disziplinen bewerteten die Vermittlung von Informationskompetenz als wichtig, differierten jedoch in ihren Ansichten hinsichtlich des gewünschten Zeitpunkts und pädagogischen Ansatzes. 46 % der Hochschullehrenden wollten mit Bibliothekaren zusammenarbeiten, jedoch nur 33 % mit ihnen gemeinsam Aufgaben für die Studierenden erstellen. 46 % der Hochschullehrenden waren zur Zusammenarbeit mit Bibliothekaren bereit. 39 % meinten, dass primär Bibliothekare die Schulungen durchführen sollen. 56 % der Hochschullehrenden gaben den Bibliothekaren Feedback zu ihren Schulungen.⁹⁸²

Malley stellte 1988 in einer **britischen** Studie fest, dass mehr als 60 % der befragten Hochschuleinrichtungen die Schulungsprogramme in Zusammenarbeit zwischen Bibliothek und Fachbereichen gemeinsam planten, 25 % die Veranstaltungen auch gemeinsam durchführten und 17 % die Arbeitsergebnisse der Studierenden gemeinsam bewerteten. Die Rolle der Bibliothekare als Lehrende wurde von mehr als 60 % der Einrichtungen offiziell anerkannt.⁹⁸³ Auch Peters, Hathaway und Bragan-Turner dokumentierten 2001, dass Hochschullehrende aller Disziplinen die Bedeutung von Informationskompetenz hoch einschätzten. Sie nahmen die Informationskompetenzvermittlung als gemeinsame Aufgabe von Bibliothekaren und Lehrenden wahr.⁹⁸⁴ In einer weiteren Umfrage von Weetman an der *De Monfort University* schätzte die Mehrheit der Hochschullehrenden ihre Fähigkeiten zur Vermittlung von Informationskompetenz positiv ein. 90 % der Hochschullehrenden aus den Kunstwissenschaften fühlten sich fähig, die Studierenden beim Erwerb von Informationskompetenz zu unterstützen. Alle befragten Kunstwissenschaftler sahen eine Rolle für Bibliothekare bei der Vermittlung der Fähigkeiten. Hochschullehrende aus den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften gaben zu 92 % an, den Studierenden Informationskompetenz vermitteln zu können. Sie sahen zu 96 % eine Verantwortung auch bei den Bibliothekaren. Hochschullehrende aus der Informatik und den Ingenieurwissenschaften sahen zu 29 % Informationskompetenz als wichtig an und befürworteten zu 100 % eine Rolle der Bibliothek im Vermittlungsprozess. Hochschullehrende der Geisteswissenschaften erkannten zu 75 % die hohe Bedeutung von Informationskompetenz an und sahen zu 100 % eine Rolle für Bibliothekare bei der Vermittlung von Informationskompetenz.⁹⁸⁵

Während sich die vorhergehenden Ergebnisse auf die Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden aller Studiengänge bezogen, gibt es eine einzige Untersuchung zur **Vermittlung von Informationskompetenz an Studierende der bibliothekarischen Studiengänge**. Weller befragte in Großbritannien 2004 neun Hochschullehrende der bibliothekarischen Studiengänge und elf Bibliothekare der Hochschulbibliotheken, die einen bibliothekarischen Studiengang betreuten, über die Art und Weise der Vermittlung von Informationskompetenz an Studierende bibliothekarischer Studiengänge. Alle sahen Informationskompetenz als Kernkompetenz an. 67 % der Hochschullehrenden und 81 % der Bibliothekare meinten, dass Informations-

⁹⁸² Vgl. (Leckie et al., 1999, S. 16–22).

⁹⁸³ Vgl. (Malley, 1988, S. 6, 18–19).

⁹⁸⁴ Vgl. (Peters et al., 2001, S. 85–86).

⁹⁸⁵ Vgl. (Weetman, 2005a, S. 459).

kompetenz innerhalb der Kurse des bibliothekarischen Studiengangs vermittelt werden sollte. Die Hochschullehrenden und die Bibliothekare arbeiteten in 56 % der Fälle zusammen. Weller schrieb jedoch auch: „the library's role in information skills training is still seen as supportive but not central”.⁹⁸⁶

Auch in **Deutschland** sehen die Hochschullehrenden und Einrichtungen die Bibliothekare in der Verantwortung. In der Umfrage zum Benutzerverhalten im Wintersemester 1972/1973 an sechs deutschen Universitäten meinten 68 %, dass Bibliothekare die Einführungen durchführen sollten. 24 % sahen die Verantwortung bei den Hochschullehrenden. 92 % der Hochschullehrenden unterstützten die Aussage, dass Studierende in die Benutzung der Bibliothek eingewiesen werden sollten. Die Studierenden gaben gleichzeitig an, dass 23 % der Professoren den Besuch von Schulungsveranstaltungen nachdrücklich empfahlen, weitere 26 % sie empfahlen und 19 % neutral blieben.⁹⁸⁷ Mehrere Jahre später meinte mehr als die Hälfte der Lehrenden 1996 in einer anderen Umfrage, dass die Einführung der Studierenden in die Handhabung und die sinnvolle inhaltliche Nutzung der Informationsressourcen vom Lehrpersonal selbst im Rahmen des Grundstudiums geleistet werden sollte; 16 % lehnten das jedoch ab. Die Befragten sahen die Universitätsbibliothek in der Pflicht, ein erweitertes Angebot im Bereich der Datenbankschulungen bzw. -einführungen anzubieten. Knapp 70 % der Befragten erwarteten, dass das Informationspersonal der Universitätsbibliothek in größerem Umfang Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit elektronischen Informationsressourcen vermitteln sollte.⁹⁸⁸ Gleichzeitig wünschten sich die Befragten mehr Schulungsangebote vor Ort in den Instituten und Seminaren. Ob jedoch das Lehrpersonal selbst oder die Bibliotheksmitarbeiter für die Schulung fachbezogener elektronischer Informationsressourcen primär zuständig seien, war 1996 Sühl-Strohmenger zufolge noch nicht eindeutig geklärt.⁹⁸⁹

In der SteFi-Studie unterstützten die Lehrenden eine stärkere Integration von Einführungsveranstaltungen der Bibliotheken in das Studium.⁹⁹⁰ Die Lehrenden selbst gaben zu 65 % Hinweise auf Zugänge zu elektronischen wissenschaftlichen Informationen, integrierten diese zu 34 % in die eigene Veranstaltung und hatten zu 31 % eigene Skripte im Netz. Nur 20 % der Lehrenden verwiesen auf Veranstaltungen der Universitätsbibliothek.⁹⁹¹ Die Hochschullehrenden waren der Meinung, dass Studierende die Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in Einführungsveranstaltungen der Fakultät/Universität (57,0 %), mit Hilfe von Kommilitonen (34,9 %), durch das Betreuungspersonal der Bibliothek (33,6 %), alleine durch Versuch und Irrtum (25,4 %), in normalen Lehrveranstaltungen (25,2 %), in weiterführenden Lehrveranstaltungen der Fakultät (20,3 %) und alleine mit Lehrmaterialien (18,8 %) erlernen sollten.⁹⁹²

Die bayerische Statistik zu den Schulungsaktivitäten der einzelnen Hochschulbibliotheken zeigte darüber hinaus 2007, dass Schulungen zu 75,7 % von Bibliothekaren im gehobenen Dienst, zu 26,1 % von Bibliothe-

⁹⁸⁶ (Weller, 2006, S. 32).

⁹⁸⁷ Vgl. (Bock, 1979, S. 59–60).

⁹⁸⁸ Vgl. (Sühl-Strohmenger, 1996, S. 33).

⁹⁸⁹ Vgl. (Sühl-Strohmenger, 1996, S. 42).

⁹⁹⁰ Vgl. (Klatt, 2001, S. 164).

⁹⁹¹ Vgl. (Klatt, 2001, S. 167, Abb. 5-9).

⁹⁹² Vgl. (Klatt, 2001, S. 168, Abb. 5-10).

karen im höheren Dienst, zu 4,6 % von Bibliothekaren im mittleren Dienst und zu 0,6 % von studentischen Hilfskräften durchgeführt worden waren.⁹⁹³

Tab. 3-14. Verantwortlichkeit aus Sicht der Bibliothekare und der Hochschullehrenden

Studie	Land	Angaben zur Verantwortlichkeit
Befragt: Bibliotheken / Bibliothekare		
(Josey, 1962)	US	43 % Hochschullehrende an Planung und Führung beteiligt
(Patterson et al., 1990)	US	64 % Bibliothekare haben effektive Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden aufgebaut
(Boff et al., 2002)	US	80 % Bibliothekare an Planung beteiligt 24 % Hochschullehrende an Planung beteiligt
(Fafeita, 2006)	AU	25 % Bibliothekare führen Schulungen gemeinsam mit Hochschullehrenden durch 65 % Bibliothekare beraten sich mit den Hochschullehrenden
Befragt: Hochschullehrende		
(Bock, 1979)	DE	68 % Bibliothekare 24 % Hochschullehrende
(Maynard, 1990)	US	19 % Hochschullehrende 41 % Bibliothekare 41 % Bibliothekare und Hochschullehrende
(Malley, 1988)	GB	60 % Schulungen von Bibliothek und Fachbereich gemeinsam geplant 25 % Schulungen von Bibliothek und Fachbereich gemeinsam durchgeführt 60 % Einrichtungen sehen Bibliothekare offiziell als Lehrende
(Cannon, 1994)	US	5 % Hochschullehrende 43 % Bibliothekare 50 % Bibliothekare und Hochschullehrende
(Amstutz et al., 1997)	US	53 % Hochschullehrende 45 % Bibliothekare
(Sühl-Strohmenger, 1996)	DE	54 % Hochschullehrende
(Leckie et al., 1999)	CA	46 % Hochschullehrende und Bibliothekare zusammen 39 % Bibliothekare
(Yang, 2000)	US	65 % Hochschullehrende wollen sich mit Bibliothekaren über Lernziele beraten
(Jeffries, 2000)	US	75 % Hochschullehrende und Bibliothekare erstellen gemeinsam Übungsaufgaben
(Klatt, 2001)	DE	20 % Bibliothek (Veranstaltungen) 34 % Betreuungspersonal der Bibliothek 64 % der Hochschullehrenden gaben Hinweise 31 % eigene Skripte der Hochschullehrenden
(Jackson, 2007)	US	76 % Bibliothekare arbeiten mit Hochschullehrenden in Präsenz zusammen 15 % Bibliothekare arbeiten mit Hochschullehrenden im LMS zusammen

Anm.: Anordnung unter Berücksichtigung des Befragungszeitraums.

⁹⁹³ Vgl. (Franke et al., 2008, S. 525, Abb. 6).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass nach Meinung der Bibliothekare und Hochschullehrenden aus den USA und Großbritannien sowohl Bibliothekare als auch Bibliothekare und Hochschullehrende gemeinsam die primäre Verantwortung für die Vermittlung von Informationskompetenz tragen (vgl. Tab. 3-14). McGuinness schlussfolgert sogar nach einer Untersuchung der Ansichten irischer Hochschullehrender: „While the majority of participants agree that librarians are teachers – of library skills – they also believe that students do not receive adequate training in this area, and that this is as a result of their own inattention to the problem.“⁹⁹⁴ Den Ergebnissen der im Abschnitt betrachteten Studien zufolge kann die Zusammenarbeit unterschiedliche Formen annehmen: von der relativ häufig auftretenden gemeinsamen Beratung und Planung bis hin zur seltener berichteten gemeinsamen Durchführung. In Deutschland lagen jedoch nur wenige Zahlen zur Zuordnung der primären Verantwortung vor. Es fehlen Daten, die die einzelnen zu vermittelnden Kompetenzen in die Verantwortlichkeit der Hochschullehrenden, der Bibliothekare oder beider stellen.

3.2.4.3 *Bibliothekare, Hochschullehrende und die Gestaltung der Zusammenarbeit*

Nachdem der letzte Abschnitte zeigte, dass die Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden bei der Vermittlung von Informationskompetenz stattfindet, werden Studien zur Gestaltung dieser näher betrachtet. Sie untersuchten verschiedene Gesichtspunkte:

- Integration und Gestaltung der Zusammenarbeit,
- Erwartungen der Hochschullehrenden in Bezug auf die Form und den Erfolg von Schulungsveranstaltungen,
- Herausforderungen und Probleme bei der Zusammenarbeit aus der Perspektive der Bibliothekare und Hochschullehrenden,
- Indikatoren für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Bibliothekaren mit Hochschullehrenden,
- Auswirkungen der Zusammenarbeit auf die Qualität der studentischen Arbeitsergebnisse und
- gemeinsam ausgearbeitete Veröffentlichungen.

Ergebnisse ausgewählter Studien werden in dieser Reihenfolge in diesem Abschnitt vorgestellt.

Die praktische **Ausgestaltung** der Zusammenarbeit und die **Integration** der Bibliothekare in die Kurse fand nicht strukturiert statt. Bibliothekare wurden selten direkt einbezogen:

- Bibliothekare berichteten in einer Umfrage 2000 über die EBSS-L- und BI-L-Mailinglisten, dass sich die Zusammenarbeit bei einmaligen Schulungen, beim *Team Teaching*, bei der Entwicklung eines Curriculums oder Kursplans, bei der Erarbeitung von Aufgabenstellungen, bei Forschungen, Präsentationen und Workshops gut gestaltete.⁹⁹⁵
- Im Jahr 2001 meinten 90 % der befragten Hochschullehrenden aus dem Fachgebiet Soziologie, dass Bibliothekare eine „teaching role“ im Grundstudium spielten. Keiner der befragten Hochschullehrenden

⁹⁹⁴ (McGuinness, 2001, S. 252).

⁹⁹⁵ Vgl. (Jeffries, 2000, S. 120).

- bezog jedoch Bibliothekare direkt in die Kurse ein. Bis auf einzelne Schulungen oder Bibliotheksführungen gab es keine Hinweise für eine strukturiert angelegte Zusammenarbeit. Die Mehrheit der Interaktionen zwischen Bibliotheks- und Hochschulmitarbeitern fand über Beschaffungswünsche statt.⁹⁹⁶
- Brown und Duke erkundeten mit Hilfe von Methoden der Selbstreflexion die unterschiedlichen Rollen, die Bibliothekare und Hochschullehrende in der gemeinsamen Entwicklung und Durchführung eines Kurses spielen könnten. Beim Hochschullehrenden blieb der Eindruck hängen, dass der interdisziplinäre Ansatz in der Entwicklung zu kreativen, umfangreichen, innovativen und ausgereiften Lernaktivitäten geführt hatte.⁹⁹⁷
 - Hochschullehrende und Bibliothekare beschrieben in einer Umfrage von Reed, Kinder und Farnum 2007 die Zusammenarbeit als gut. Beide Befragtengruppen entwickelten das Curriculum, die Aufgabenstellungen, Lehrmaterialien und den Test gemeinsam. Gleichzeitig sprachen sie das Problem des Zeitaufwands an. Aus der Perspektive der Lehrenden trugen Bibliothekare mit neuen Einsichten und Anreizen bedeutend zum Curriculum und zu verbesserten studentischen Arbeitsergebnissen bei. Bibliothekare reduzierten den Arbeitsaufwand für die Lehrenden, da sie ebenfalls als Ansprechpartner fungierten.⁹⁹⁸
 - In Interviews mit Hochschulmitarbeitern, Bibliothekaren und Studierenden in Großbritannien stellten Markless und Streatfield 1992 fest, dass die Zusammenarbeit zwischen Hochschullehrenden und Bibliothekaren für die Vermittlung von Informationskompetenz, die Kursentwicklung und die studentischen Arbeitsaufgaben kaum strukturiert war.⁹⁹⁹

Nicht nur die Ausgestaltung war sehr verschieden. Hochschullehrende äußerten auch unterschiedliche **Erwartungen** und Ansätze für die Integration und Zusammenarbeit.

- 1990 befragte Ivey Hochschullehrende der *Memphis State University*. 47 % der Hochschullehrenden schätzten die Bibliothekare für Informationen über Veränderungen in der Bibliothek. 24 % freuten sich über Informationen zu neuen Publikationen ihrer Fachgebiete. 50 % der befragten Hochschullehrenden empfanden die bibliothekarische Unterstützung bei ihren Lehraktivitäten als sehr hilfreich.¹⁰⁰⁰ 23 % dachten, dass Bibliothekare zu den Lernergebnissen der Studierenden beitrugen. Ivey zufolge reflektiere diese Prozentzahl die niedrigen Erwartungen der Hochschullehrenden oder das Missverständnis ihrer Möglichkeiten und Aufgaben.¹⁰⁰¹ Während die Befragten der Rolle der Bibliothekare zur Unterstützung der Dienstleistungen der Universität (57 %) und der Forschung (40 %) die höchste Priorität zusprachen, sahen nur 16 % die Priorität in der Vermittlungsfunktion der Bibliothekare.¹⁰⁰² Am häufigsten interagierten Bibliothekare und Hochschullehrende im Auskunftsdienst (89 %), seltener bei Bibliothekseinführungen und -schulungen (24 %).¹⁰⁰³ Ivey schloss: „[C]hanges in the workflow have not

⁹⁹⁶ Vgl. (McGuinness, 2001, S. 250).

⁹⁹⁷ Vgl. (Brown et al., 2005, S. 182).

⁹⁹⁸ Vgl. (Reed et al., 2007, S. 11–13).

⁹⁹⁹ Vgl. (Markless et al., 1992, S. 54–55).

¹⁰⁰⁰ Vgl. (Ivey, 1994, S. 72).

¹⁰⁰¹ Vgl. (Ivey, 1994, S. 74).

¹⁰⁰² Vgl. (Ivey, 1994, S. 77).

¹⁰⁰³ Vgl. (Ivey, 1994, S. 80).

been communicated effectively to faculty [...] lack of communication contributes to misconceptions about the role of librarians and support staff.”¹⁰⁰⁴

- Hochschullehrende der Sozial- und Geisteswissenschaften der *York University* unterstützten 1992 zu 43 % praktische Übungen für elektronische Informationsressourcen, zu 43 % in Kursen integrierte und fachspezifische Schulungen durch Bibliothekare und zu 38 % in Kursen integrierte fachspezifische Demonstrationen zu Informationsquellen. 35 % würden einen Überblick von Suchwerkzeugen und -techniken für die Hochschullehrenden und 35 % eine bibliotheksbezogene Komponente aller Kurse für Erstsemester befürworten. 15 % setzten sich für einen Pflichtkurs zur Literatursuche im ersten Semester, 6 % für einen benoteten Kurs zur Literatursuche im Fachbereich ein.¹⁰⁰⁵
- Im Jahr 2001 gaben 98 % der Hochschullehrenden der *Towson University (Maryland)* an, dass die Studierenden von Benutzerschulungen profitierten. 67 % der Befragten wünschten sich Schulungen zu elektronischen Datenbanken ihrer Fachgebiete. 54 % benötigten Informationen zur Erstellung von Übungsaufgaben für die Nutzung der Informationsressourcen der Bibliothek.¹⁰⁰⁶
- Manuel befragte im Jahr 2003 Hochschullehrende der *New Mexico State University*, die das Schulungsangebot der Bibliothek sehr stark frequentierten. Die Hochschullehrenden fragten häufig Schulungen nach, weil sie die Beherrschung der Literaturrecherche als Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium ansahen und den Studierenden die entsprechenden Fähigkeiten fehlten. Die Hochschullehrenden kannten Bibliothekare als Experten auf diesem Gebiet an und hofften, durch die Schulungen ebenfalls informiert zu bleiben.¹⁰⁰⁷
- Hochschullehrende der Wirtschaftswissenschaften der *California State University* erwarteten 2006 Wu zufolge von den Bibliothekaren, dass diese Einführungen in die Verfügbarkeit von Bibliotheksressourcen und in Suchtechniken gäben sowie Webseiten und Arbeitsblätter zu den Bibliotheksressourcen zur Verfügung stellten.¹⁰⁰⁸
- Hochschullehrende der *University of Rochester* meinten 2007, dass Bibliothekare den Studierenden fachspezifische und interdisziplinäre Datenbanken erklären, Führer für Fachliteratur bereitstellen, häufigere und kürzere Schulungen anbieten und sehr eng mit Hochschullehrenden zusammenarbeiten sollten.¹⁰⁰⁹
- In einer kleineren empirischen Studie der Universität Bielefeld wünschten sich mehr als 58 % der Lehrenden, dass Studierende vor der Anmeldung ihrer Bachelor-Arbeit die Literaturrecherche zu ihrem Thema weitgehend abgeschlossen haben. Die Hochschullehrenden sahen große Probleme beim methodischem Vorgehen, insbesondere bei der Literatursuche, der Gliederung und dem Zitieren. Unterschiedlich äußerten sich die Befragten dazu, ob sich bibliothekarische Schulungsveranstaltungen auf die Handha-

¹⁰⁰⁴ (Ivey, 1994, S. 76–77).

¹⁰⁰⁵ Vgl. (Cannon, 1994, S. 534).

¹⁰⁰⁶ Vgl. (Black et al., 2001, S. 222).

¹⁰⁰⁷ Vgl. (Manuel et al., 2005, S. 145–148).

¹⁰⁰⁸ Vgl. (Wu et al., 2006, S. 91–92).

¹⁰⁰⁹ Vgl. (Alvarez et al., 2007, S. 3, Table 1.1).

bung von Informationsmitteln und auf die Vermittlung grundlegender Suchstrategien beschränken oder auch Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens einbeziehen sollten.¹⁰¹⁰ Herb schrieb: „Lehrende sehen sich offenbar außerstande, diese Arbeitstechniken im Rahmen des Workloads selbst zu vermitteln. Sie erwarten aber, dass die Studierenden über diese Kompetenzen verfügen.“¹⁰¹¹

Insgesamt waren die in den Befragungen ermittelten Erwartungen breit gefächert. Sie reichten von Informationen und Schulungen für die Hochschullehrenden selbst bis hin zur Unterstützung ihrer Lehrtätigkeiten (vgl. Tab. 3-15).

Tab. 3-15. Erwartungen der Hochschullehrenden an die Bibliothekare

Studie	Erwartungen der Hochschullehrenden an die Bibliothekare
(Ivey, 1994)	47 % Information zu Veränderungen der Bibliothek 24 % Informationen über neue Publikationen der Fachgebiete 50 % Unterstützung bei Lehrtätigkeit
(Cannon, 1994)	43 % praktische Übungen für Studierende 43 % in Kursen integrierte und fachspezifische Schulungen durch Bibliothekare 38 % in Kurse integrierte und fachspezifische Demonstrationen von Informationsquellen 35 % Überblick von Suchwerkzeugen für Hochschullehrende
(Black et al., 2001)	67 % Schulungen zu elektronischen Datenbanken für Hochschullehrende 54 % Informationen zur Integration von Übungsaufgaben
(Wu et al., 2006)	Einführungen in die Verfügbarkeit von Bibliotheksressourcen Einführungen in Suchtechniken Webseiten und Arbeitsblätter zu Bibliotheksressourcen
(Alvarez et al., 2007)	Fachspezifische und interdisziplinäre Datenbankschulungen für Studierende Guides für Fachliteratur Häufigere und kürzere Schulungen Enge Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden
(Herb, 2007)	Vermittlung grundlegender Suchstrategien evtl. auch Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens

Ein weiterer großer Teil der Befragungen und Analysen bezog sich auf die **Herausforderungen** und Probleme, die sich aus zwei Perspektiven für die Zusammenarbeit zwischen Bibliothekaren und Hochschullehrenden ergeben. Aus **bibliothekarischer** Sicht zeigen sie Vorurteile und Schwierigkeiten.

- Viele Untersuchungen gingen auf die Einstufung der Bibliothekare als vollwertig anerkannte Lehrende ein (*Faculty status*). Im Zeitraum von 1971 bis 1987 gab es 36 Umfragen, welche die Arbeitsbedingungen, Kriterien, die Haltungen der Bibliothekare, den Nutzen und die Verantwortlichkeiten in Bezug auf

¹⁰¹⁰ Vgl. (Herb, 2007, S. 802).

¹⁰¹¹ (Herb, 2007, S. 802).

den Status beschrieben.¹⁰¹² Es wurde die Meinung geäußert, dass der *Faculty status* einen besseren Ausgangspunkt gegenüber den Hochschullehrenden für die Argumentation und die Akzeptanz darstelle.

- In einer Umfrage über die EBSS-L- und BI-L-Mailinglisten gaben die Befragten im Jahr 2000 an, dass gegenseitiges Interesse, Höflichkeit, Respekt, Kommunikation von neuen Dienstleistungen, Engagement, Zuhören, Sachkundigkeit und Verantwortung gegenüber den Studierenden die Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden förderten.¹⁰¹³
- In der nationalen Umfrage zur Informationskompetenz wurden 2001 als Gründe für den langsamen Implementierungsprozess durch die Hochschullehrenden das hohe Arbeitspensum, das volle Curriculum, Unsicherheiten im Umgang mit den Informationsressourcen und die Annahme, dass die Studierenden bereits informationskompetent seien, aufgeführt. Von Seiten der Hochschulen kamen die Prioritätensetzung, die fehlende administrative Unterstützung und die Einstufung von Informationskompetenz als Teil des Selbststudiums hinzu. Seitens der Bibliotheken wurden Zeit-, Personal-, Ressourcen- und Finanzdruck sowie fehlendes Marketing und mangelnde strategische Überzeugungskraft angeführt.¹⁰¹⁴
- Julien und Given analysierten Beiträge der BI-L- bzw. ILI-L-Mailingliste von September 1995 bis Dezember 2002, von denen sich 28,4 % auf die Wahrnehmung der Hochschullehrenden, 19 % auf die Bibliothekare selbst und 4,2 % auf das Bild der Hochschullehrenden über die Bibliothekare bezogen. In den Beiträgen waren sich die Bibliothekare einig, dass Hochschullehrende eine größere Rolle in der Vermittlung von Informationskompetenz übernehmen sollten. Obwohl die Konkurrenz von Bibliothekaren und Hochschullehrenden um die Aufmerksamkeit der Studierenden wahrgenommen wurde, schrieben Bibliothekare, von der Unterrichtserfahrung der Hochschullehrenden profitieren und voneinander lernen zu können. In den Beiträgen kam oft zum Ausdruck, dass Schwierigkeiten im Umgang mit Hochschullehrenden in der Kommunikation, der Art der Zusammenarbeit und dem Verhalten der Hochschullehrenden während der Benutzerschulung begründet lägen. Im Allgemeinen wurde ein negatives Bild über Persönlichkeiten, Einstellungen und Kompetenzen der Hochschullehrenden gezeichnet. Oft sahen sich Bibliothekare als Leidensgenossen, während Hochschullehrende als apathisch, nur an der eigenen Forschung interessiert und inkompetent im Umgang mit der Bibliothek wahrgenommen wurden. Nur einige Beiträge beschrieben die Lehrenden als zugänglich und vernünftig, die wüssten, wie die Studierenden arbeiten. Auf der anderen Seite brachten die Beiträge der Hochschullehrenden zum Ausdruck, dass sie Bibliothekare nicht respektierten und deren Tätigkeiten nicht verstünden. Bibliothekare sahen Benutzerschulung als ihr Territorium und sich selbst als vollwertige Lehrende und Unterstützer der Hochschullehrenden an.¹⁰¹⁵ Given schlussfolgerte:

„[...] until librarians embrace faculty as clients themselves, deserving of the same level of respect and support afforded undergraduate and graduate students, I[nformation]L[iteracy] librarians may continue to fight an uphill battle to bring faculty members onside.”¹⁰¹⁶

¹⁰¹² Vgl. (Krompart et al., 1987, S. 16). Für weitere Studien aus den USA siehe z. B. (Benedict, 1991).

¹⁰¹³ Vgl. (Jeffries, 2000, S. 116–117).

¹⁰¹⁴ Vgl. (American College and Research Libraries, 2001a), Questions 7-14, Question 14.

¹⁰¹⁵ Vgl. (Julien et al., 2002b) und (Given et al., 2005).

¹⁰¹⁶ (Given et al., 2005, S. 36).

Julien kam zu dem Schluss:

„By positioning faculty members and librarians as masters of their own realms, librarians may be able to make more strides in forging respectful (and productive) working relationships.“¹⁰¹⁷

- Akers, Martin und Summey beschrieben in ihrer Studie, dass vor allem Weiterbildungsangebote für die Hochschullehrenden gefragt seien, damit diese – selbst im Umgang mit den Bibliotheksressourcen geschult – die Kenntnisse an die Studierenden weitergeben könnten. Neben dem Umfang und der Benutzung des Bibliotheksangebots lernten die Hochschullehrenden das Schulungsangebot für ihre Studierenden kennen.¹⁰¹⁸

Aus der Perspektive der **Hochschullehrenden** stellten sich die Herausforderungen ähnlich dar:

- Von den 121 befragten Hochschullehrenden der Sozial- und Geisteswissenschaften der *York University* 1992, die keine Benutzerschulung nachgefragt hatten, kannten 40 % das Angebot nicht. 26 % fanden keinen Raum im Unterrichtsplan, 9 % hielten es nicht für relevant, 7 % bevorzugten, es selbst zu tun, und 3 % berichteten über Terminschwierigkeiten der Bibliothek.¹⁰¹⁹
- Im Jahr 2001 führten befragte Hochschullehrende aus dem Fachgebiet Soziologie Zeitmangel, Schwierigkeiten der Integration und mangelndes Fachwissen der Bibliothekare als Gründe für die fehlende Kooperation an. Vorschläge, wie Schulungen integriert werden könnten, bezogen sich auf klassische bibliotheksbezogene und objektorientierte Benutzerschulungen. Für die befragten Hochschullehrenden nahm Informationskompetenz keine hohe Priorität ein. Sie hofften, dass die Studierenden es selbst lernten.¹⁰²⁰
- Hochschullehrende der *New Mexico State University* merkten 2003 positiv an, dass die Schulungen der Bibliothekare die Arbeitsaufträge der Studierenden berücksichtigten (52,4 %), eine umfassende Beratung anboten (47,6 %) und von den Studierenden praktische Erfahrungen im Umgang mit den Informationsressourcen gesammelt wurden (42,9 %). Zu den negativen Erfahrungen zählten die Hochschullehrenden die fehlende Kooperation mit Bibliothekaren (38,1 %), die mangelhafte Reduktion des Stoffumfangs (23,8 %) und die fehlende Interaktion der Bibliothekare mit den Studierenden (57,1 %).¹⁰²¹
- Im Rahmen eines Projekts an der *University of California-Los Angeles* betonten Fokusgruppen 2005, dass das Ausmaß der Fähigkeiten der Studierenden von den einzelnen Hochschullehrenden und ihrer Arbeit mit Literaturlisten abhinge. Die erarbeiteten Lösungen beinhalteten, dass Aufgabenstellungen geändert, Benutzerschulungskurse entwickelt, eine verbesserte Koordination zwischen Bibliothek und anderen Universitätsabteilungen stattfinden, eine engere Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden ermutigt, Benutzerschulungen in reale Lernumgebungen eingebettet und Hilfen für das Messen der Informationskompetenz der Studierenden gegeben werden sollten.¹⁰²²

¹⁰¹⁷ (Julien et al., 2002b, S. 83).

¹⁰¹⁸ Vgl. (Akers et al., 2000, S. 219–220).

¹⁰¹⁹ Vgl. (Cannon, 1994, S. 531).

¹⁰²⁰ Vgl. (McGuinness, 2001, S. 250–252).

¹⁰²¹ Vgl. (Manuel et al., 2005, S. 145–150).

¹⁰²² Vgl. (Kaplowitz, 2005, S. 8–11).

Auch die Zusammenarbeit zwischen Bibliothekaren und Hochschullehrenden bei der **Vermittlung von Informationskompetenz an Studierenden der bibliothekarischen Studiengänge** in Großbritannien stand vor den gleichen Problemen: Bibliothekare nannten mangelnde Kommunikation, unstrukturierte Beziehungen und die von den Hochschullehrenden beanspruchte primäre Verantwortung für die Vermittlung dieser Fähigkeiten als größte Barrieren für eine konstruktive Zusammenarbeit. Die Hochschullehrenden begründeten die mangelnde Zusammenarbeit mit Zeit- und Ressourcenknappheit.¹⁰²³

Ingesamt ähneln sich die Probleme der Bibliothekare und Hochschullehrenden. Die Mehrheit der Herausforderungen wird auf beiden Seiten aus der jeweils eigenen Perspektive wahrgenommen: der Stoffumfang des Fachs und der Schulungen, das mangelnde Wissen bezüglich der jeweils anderen Fachdisziplin, Kommunikations- und Kooperationsschwierigkeiten, fehlender Respekt und die geringe Priorität von Informationskompetenz im Rahmen des Studienplans (vgl. Tab. 3-16).

Tab. 3-16. Probleme der Zusammenarbeit aus der Sicht von Bibliothekaren und Hochschullehrenden

Barrieren	Sicht der Hochschullehrenden	Sicht der Bibliothekare
Curriculum	Umfang des eigenen zu vermittelnden Curriculums, Bibliothekare reduzieren die zu vermittelnden Inhalte nicht	Volles Curriculum der Studiengänge, hohes Arbeitspensum der Hochschullehrenden
Angebot	Unkenntnis des bibliothekarischen Angebots, Hochschullehrende vermitteln selbst	Unsicherheiten der Hochschullehrenden im Umgang mit Informationsressourcen
Relevanz	Fehlende Relevanz von Informationskompetenz, fehlende zielgruppenspezifische Ausrichtung der Schulungen	Hochschullehrende setzen Informationskompetenz voraus; Apathie, Forschung als Hauptinteresse der Hochschullehrenden
Fachwissen	Mangelndes Fachwissen der Bibliothekare, mangelnde Interaktion von Bibliothekar und Studierenden	Fehlender Respekt der Hochschullehrenden gegenüber Bibliothekaren
Bereitschaft zur Kooperation	Fehlende Kooperation mit Bibliothekaren, Terminschwierigkeiten von Seiten der Bibliothek	Inflexibilität, Reviervverhalten der Hochschullehrenden, unkooperatives Verhalten der Hochschullehrenden, Verhalten der Hochschullehrenden in der Schulung, Kommunikationsschwierigkeiten mit den Hochschullehrenden

Quellen: siehe Text.

Neben den Herausforderungen untersuchte eine weitere Studie **Indikatoren für eine erfolgreiche Zusammenarbeit** von Hochschullehrenden und Bibliothekaren. Im Jahr 2007 ermittelte Bennett von den 122 Bibliotheken, deren Mitarbeiter an informationskompetenzbezogenen Workshops des *Council of Independent Colleges* und des *National Institute for Technology & Liberal Arts Education* aus den Jahren 2004 und 2005/2006 teilgenommen hatten, den „Informationskompetenz-Quotienten“. 80 % der Bibliotheken gaben

¹⁰²³ Vgl. (Weller, 2006, S. 31–32).

an, dass Bibliothekare Lehrtätigkeiten wahrnahmen. An 58 % der Institutionen übten Bibliothekare einen Einfluss auf die gelehrteten Inhalte aus. 93 % der befragten Institutionen besaßen Rahmenbedingungen, die zur Zusammenarbeit von Hochschullehrenden und Bibliothekaren motivierten. An 59 % der Bibliotheken fand eine Zusammenarbeit von Curriculumplanern, Hochschullehrenden, Bibliothekaren und Rechenzentren statt (vgl. Tab. 3-17).¹⁰²⁴ Bennett schlussfolgerte, dass „[...] curricular review/redesign is the single factor that most favors programs of information literacy and that limited collaboration among faculty, librarians, and information technologists is the factor that most impedes it.“¹⁰²⁵

Tab. 3-17. Indikatoren für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden

Campus readiness for information literacy, especially regarding collaboration	Affirmative responses
The library offers a variety of digital and print information resources in quantity and scope	98 %
The campus is fully networked	99 %
My campus encourages a climate of collaboration	93 %
Teaching modalities are student-centered (with an emphasis on active learning)	82 %
Librarians are teachers at my institution	80 %
University administrators are committed to the importance of information literacy	71 %
My institution engages in resource-based, problem-solving learning	66 %
Faculty accept/partake in responsibility for information literacy education	61 %
Collaboration exists among curricula designers, faculty, librarians, academic advisors, computing staff	59 %
Librarians are engaged in curriculum planning (i.e. serve on institutional curriculum committees)	58 %
My campus has developed a definition of information literacy	46 %
Information literacy is evident in our campus planning documents, such as strategic plans	43 %
There are support and rewards for faculty who develop and redesign curriculum to include concepts of information literacy	16 %

Quelle: (Bennett, 2007, S. 151–152), nach Table 2: ACRL Information Literacy Test for 2004 and 2005-06 Workshops.

Studien, die anhand der Qualität der **Arbeitsergebnisse** und der Lernergebnisse der Studierenden die Bedeutung und das Auftreten der Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden untersuchten, betonten ebenfalls positive Aspekte der Kooperation:

- Davis untersuchte, ob sich die Betonung der Bedeutung der wissenschaftlichen Literatur während der Schulung bei den Studierenden in einem höheren Anteil zitierter wissenschaftlicher Literaturquellen in den Hausarbeiten widerspiegelte. Die Ergebnisse zeigten, dass Hochschullehrende und Bibliothekare bei den Aufgabenstellungen und Lernzielen zusammenarbeiten müssten, um die Qualität der verwendeten Literatur in den Hausarbeiten zu steigern. Die Schulungen waren nur erfolgreich, wenn auch die Hochschullehrenden die Verwendung wissenschaftlicher Quellen von ihren Studierenden forderten: „What is clear is that librarians are not the entire solution. Professors, if they wish to see an improvement in the

¹⁰²⁴ Vgl. (Bennett, 2007, S. 152).

¹⁰²⁵ (Bennett, 2007, S. 164)

resources cited by students, will have to provide more clearly defined expectations in their assignments.”¹⁰²⁶

- Eine kanadische Studie kam 2004 zu dem Schluss, dass von Kursen losgelöste Schulungsveranstaltungen keine Auswirkung auf die Zitiergewohnheiten der Studierenden hätten. Sie formulierte die Hypothese, dass die Studierenden Schulungsveranstaltungen nur ernst nähmen, wenn eine direkte Verbindung von Schulung und Benotung erkennbar ist.¹⁰²⁷
- Applegate untersuchte in ihrer Studie, wie oft Hochschullehrende Hausarbeiten vergaben, in denen die Studierenden die Bibliothek benutzen mussten. Sie stellte fest, dass die Häufigkeit in großem Maße von den Vorlieben der Hochschullehrenden abhing.¹⁰²⁸
- Reed, Kinder und Farnum untersuchten 2007 Lernergebnisse von Studierenden eines Informationskompetenzkurses, der gemeinsam von Hochschullehrenden und Bibliothekaren durchgeführt wurde. Insgesamt hatte sich die Informationskompetenz der Studierenden stark verbessert. Vor der Schulung absolvierten 29 % der Studierenden, nach der Schulung 85 % der Studierenden den Test erfolgreich. Reed, Kinder und Farnum führten diesen großen Erfolg auf die Zusammenarbeit zurück.¹⁰²⁹

Ein weiterer Anhaltspunkt für die Beschreibung der Quantität und Qualität der Zusammenarbeit wurde in **Veröffentlichungen** in nicht bibliothekswissenschaftlichen Zeitschriften und gemeinsam erarbeiteten Artikeln gesehen.

- 51,4 % der Zeitschriftenartikel, die außerhalb bibliothekswissenschaftlicher Publikationsorgane erschienen, wurden von Bibliothekaren und 24,3 % von Bibliothekaren und Hochschullehrenden zusammen geschrieben. Weitere 24,3 % der Zeitschriftenartikel wurden von Hochschullehrenden allein geschrieben. Von ihnen erwähnten drei die Bibliothekare in einem positiven Licht und 15 gar nicht. Jacobson stellte fest, dass Hochschullehrende nur einen oberflächlichen Eindruck von den Tätigkeiten und dem Berufsbild der Bibliothekare besaßen und den richtigen Umgang mit den Informationsressourcen und -ergebnissen nicht zu den wichtigen studentischen Lernergebnissen zählten.¹⁰³⁰
- Im Jahr 2004 wurden Stevens zufolge weniger als 3 % der Zeitschriftenartikel zum Thema Informationskompetenz außerhalb bibliothekswissenschaftlicher Publikationen veröffentlicht. 54 Zeitschriften enthielten 19 Artikel zum Thema Informationskompetenz und Benutzerschulung, von denen zwölf Artikel gemeinsam von Bibliothekaren und Hochschullehrenden verfasst wurden.¹⁰³¹

Darüber hinaus wurde beobachtet, dass in den Jahren 2000 bis 2007 19 Artikel zum Thema Informationskompetenz und Akkreditierung in den USA erschienen. Das waren 1,2 % der insgesamt zum Thema Informationskompetenz erschienenen Artikel. Sie gingen am häufigsten auf die Standards der *Middle States Commis-*

¹⁰²⁶ (Davis, 2002, S. 59).

¹⁰²⁷ Vgl. (Robinson et al., 2004, S. 286).

¹⁰²⁸ Vgl. (Applegate, 2006, S. 361).

¹⁰²⁹ Vgl. (Reed et al., 2007, S. 11–13).

¹⁰³⁰ Vgl. (Jacobson et al., 1992, S. 360–362).

¹⁰³¹ Vgl. (Stevens, 2007, S. 260).

sion on Higher Education ein. Die Akkreditierungsstandards als solche wurden in der bibliothekswissenschaftlichen Literatur jedoch nicht rezipiert.¹⁰³²

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Hochschullehrende in den USA unterschiedliche Erwartungen zu den Dienstleistungen der Bibliothekare für die Vermittlung von Informationskompetenz und zur Integration in den Studienalltag haben. In US-amerikanischen Umfragen wurden Herausforderungen und Probleme aus Sicht der Bibliothekare und der Hochschullehrenden untersucht. Beide nannten aus ihrer jeweiligen Perspektive ähnliche Beobachtungen. Insgesamt fand keine kontinuierliche Beobachtung der Entwicklungen auf dem Gebiet der Zusammenarbeit über einen längeren Zeitraum statt. In vielen Befragungen wurden die Infrastruktur und Unterstützung der Fachbereiche nicht einbezogen. Darüber hinaus gab es keine Untersuchungen zur Entstehung und zu den Hintergründen der negativen Einstellungen der Bibliothekare gegenüber Hochschullehrenden. Auch Untersuchungen der Zusammenarbeit der Bibliothekare untereinander, zur besten Art der Integration der Schulungen in die Lehrveranstaltungen der Hochschullehrenden und zur Abhängigkeit dieser Zusammenarbeit von den Fachdisziplinen waren in der Literatur nicht vertreten.

In Deutschland ist dieser Bereich, der entscheidend für den Erfolg von Schulungen zur Informationskompetenz ist, nur sehr wenig erforscht. Es wurden vereinzelt die Erwartungen der Hochschullehrenden erfasst. Untersuchungen bezüglich der Vorstellungen der Gestaltung der Zusammenarbeit, der bestmöglichen Integration und der Zusammenarbeit der Bibliothekare untereinander könnten die vorhandenen Daten bedeutend erweitern. Auch eine Analyse der Erwartungen von Seiten der Bibliothekare wäre hilfreich für ein besseres gegenseitiges Verständnis.

3.3 Kompetenzen der Bibliothekare für Vermittlung von Informationskompetenz

Trotz der Vielzahl der Profile, die in den USA, in Großbritannien und Australien von unterschiedlichen Verbänden und Institutionen für Bibliothekare, die in der Vermittlung von Informationskompetenz tätig sind, aufgestellt wurden, gab es nur wenige Studien und Umfragen, welche die Meinung der Bibliothekare aus der Praxis in diesem Bereich untersuchten. Die Ausführungen dieses Kapitels beschäftigen sich zuerst mit der Gewichtung der für die Durchführung von Schulungen benötigten Kompetenzen, anschließend mit der Bedeutung der Lehr- und Schulungskompetenzen im Vergleich zu den restlichen Kompetenzen der Bibliotheksmitarbeiter und zum Schluss mit der Aneignung der Kompetenzen für Schulungstätigkeiten.

3.3.1 Gewichtung der Kompetenzen für die Durchführung von Schulungen

Im Folgenden wird zuerst auf Kompetenzen für Bibliothekare für die Durchführung von Schulungen eingegangen. Untersuchungen in den USA und Großbritannien ermittelten eine Liste mit Fähigkeiten und gewichteten diese. Darüber hinaus brachten sie auch die Attribute eines Lehrenden aus bibliothekarischer Sicht in eine Reihenfolge.

¹⁰³² Vgl. (Saunders, 2008, S. 309–312).

In den USA ermittelte eine Umfrage des *Education for Bibliographic Instruction Committee* der *ACRL Bibliographic Instruction Section* 1987 unter ihren Mitgliedsbibliotheken eine Liste mit benötigten Kompetenzen. Zu den Fähigkeiten für die Durchführung von Schulungen selbst gehörten die Auswahl geeigneter Lehrziele und Unterrichtsmethoden, die Bestimmung der Effektivität einzelner Schulungsmethoden, die Beherrschung unterschiedlicher Unterrichtsmethoden und die Nutzung lehrunterstützender Technologien. Zum Bereich der administrativen Fähigkeiten zählten die Bedarfserhebung, die Konzeption der Implementation eines Schulungsprogramms, das Trainieren und Evaluieren des Schulungspersonals, die Kommunikation mit den Hochschullehrenden und die Evaluation der gesamten Aktivitäten der Bibliothek in diesem Bereich.¹⁰³³

Tab. 3-18. Gewichtung der 25 am häufigsten genannten Fähigkeiten (1993)

Proficiencies - ability to / understanding of ...	Mean
organize and structure ideas logically	4,62
deliver lectures, vary pace and tone, use eye contact, use appropriate gestures, and so forth	4,47
give clear, logical instructions	4,47
determine a reasonable amount and level of information to be presented in a lesson plan	4,38
verbalize search strategy	4,31
student assignments and the role of the library in completing these assignments	4,30
develop a search strategy	4,27
sequence information in a lesson plan	4,21
set priorities during planning	4,20
understand campus curricular needs as part of the planning process	4,19
stimulate discussion and questions	4,13
match instructional method to a given academic level	4,11
distinguish different levels of bibliographic instruction	4,11
faculty priorities and value systems in order to promote a bibliographic instruction program	4,11
the structure of information within various disciplines & the categories of tools necessary to use the information	4,10
relate aims of the institution to bibliographic instruction and BI to other library services	4,09
be persistent and persuasive in "selling" bibliographic instruction to administration and faculty	4,09
explain abstractions by devising analogies, metaphors, and so forth	4,08
find the best paths of communication within the institution and use them to promote bibliographic instruction	4,07
seek feedback regularly from the librarians offering instruction as part of the evaluation process	4,07
construct assignments which reinforce learning in a lesson plan	4,04
design the curriculum for the goal	4,01
identify discrete library skills of relevance to student assignments	4,01
match instructional method to a given objective	4,00
inspire the confidence and respect of the library director and other supervisors	4,00

Quelle: (Shonrock et al., 1993, S. 142-144, Table 2). – Legende: Skala von 1 (unwichtig) bis 5 (sehr wichtig).

¹⁰³³ Vgl. (Aluri et al., 1987, S. 117).

Im Jahr 1993 führten Shonrock und Mulder die bis zum Frühjahr 2008 einzige Befragung durch, in der Bibliothekare die Fähigkeiten und Kompetenzen, die sie für eine erfolgreiche Vermittlung von Informationskompetenz und Durchführung von Schulungen erforderlich hielten, identifizierten und gewichteten. Aus 13 Kategorien wurden Kommunikationsfähigkeiten, Lehr- und Planungskompetenzen am höchsten bewertet – 14 der 25 als am bedeutendsten empfundenen Fähigkeiten stammten aus diesen Bereichen. Die drei wichtigsten zu beherrschenden Fähigkeiten waren, Ideen logisch zu ordnen und zu strukturieren, klare und logische Anleitungen und Präsentationen zu geben sowie die Vermittlungsgeschwindigkeit anzupassen. Im Mittelfeld befanden sich Fähigkeiten wie die didaktische Reduktion, die Formulierung einer Suchstrategie, die Aufstellung eines Lehrplans, die Entwicklung einer Suchstrategie und die Prioritätensetzung im Planungsprozess. Darüber hinaus rangierten Fähigkeiten wie das Schreiben von Projektanträgen, das Verständnis von grundlegenden statistischen Konzepten und die Verlässlichkeit von Daten zu Forschungszwecken am Ende der Liste (vgl. Tab. 3-18).¹⁰³⁴

Neben spezifischen Kenntnissen und Fähigkeiten nannten Bibliothekare des *Central Reference Department* der *Western Michigan University* 1995 Attribute eines „guten Lehrers“. Dazu gehörten in der genannten Reihenfolge: studierendenzentriert, sachkundig, effektiv präsentierend, flexibel, kreativ, selbstorganisiert, begeisterungsfähig, motiviert, geduldig, zuversichtlich, humorvoll und ehrlich. Den Teilnehmern fiel es schwer, die Charakteristika zu gewichten. Die Teilnehmer eines Workshops auf der ALA-Konferenz 1995 ergänzten Attribute wie motivierend und sachkundig.¹⁰³⁵

In **Großbritannien** bestand in den 21 von Cowley 1988 durchgeführten Interviews im Rahmen seiner Bestandsaufnahme der Benutzerschulungstätigkeiten an britischen Hochschuleinrichtungen keine Bibliothek auf formalen Lehrqualifikationen. Sogar Personen, die eine formale Qualifikation in diesem Bereich erworben hatten, gaben an, dass diese lediglich hilfreich, aber nicht notwendig war.¹⁰³⁶ Im Rahmen des SKIP-Projekts wurden 1998 Fähigkeiten für die Wahrnehmung der Vermittlungsrolle durch Bibliothekare zusammengestellt. Sie beinhalteten die Fähigkeiten, den Lehr- und Lernprozess zu begreifen, gut strukturierte Lernmaterialien zusammenzustellen, die Rolle der Informationstechnologie im Rahmen des Lehrens und Lernens zu verstehen und effektive Präsentationen zu erstellen. Gute Teamfähigkeit, Kreativität und ein hohes Niveau an Computerkenntnissen waren ebenfalls notwendig.¹⁰³⁷ Darüber hinaus zählten britische Bibliothekare in einer Befragung 2007 Präsentationsfähigkeiten (85 %), Hintergrundwissen zum Lehren und Lernen (83 %), Fähigkeiten zum Erstellen von Lernaktivitäten (79 %) und Lernmaterialien (78 %), Kenntnisse zur Moderation (*facilitation skills*) (66 %) und Coaching-Kenntnisse (53 %) zu den Fähigkeiten, die sie für die Verbesserung der Informationskompetenz der Nutzer benötigten.¹⁰³⁸

Weiterhin wurden die Anforderungen aus den Stellenausschreibungen und die Effektivität der Schulenden untersucht:

¹⁰³⁴ Vgl. (Shonrock et al., 1993, S. 141).

¹⁰³⁵ Vgl. (Arnold, 1998, S. 8).

¹⁰³⁶ Vgl. (Cowley, 1988, S. 14).

¹⁰³⁷ Vgl. (Garrod et al., 1998, S. 19).

¹⁰³⁸ Vgl. (Conroy, 2008, S. 9).

- *Stellenausschreibungen – Kenntnisse*: Stellenanzeigen in den USA forderten Lehrkompetenzen und Kenntnisse im Assessment, langjährige Lehrerfahrungen, auch im Umgang mit lehrunterstützender Technologie, Kenntnisse zu den Lerntypen und die Fähigkeit, auf diese in Schulungssituationen einzugehen. In Großbritannien wurden keine spezifischen Anforderungen in Hinsicht auf Lehrkompetenzen in Stellenanzeigen gestellt.¹⁰³⁹ Eine Analyse von 217 bibliothekarischen Stellenanzeigen der Jahre 1971/1973, 1981, 1991 und 2001 forderten die Attribute Begeisterungsfähigkeit (24,9 %), zwischenmenschliche Fähigkeiten (23,0 %), Innovationsbereitschaft (16,1 %), Engagement (12,9 %), Leistungsfähigkeit unter Druck (6,9 %), Flexibilität (6,5 %), Selbstständigkeit (6,5 %), Selbstsicherheit (6,0 %), Teamfähigkeit (6,0 %) und Organisationsgeschick (3,2 %). Keine von den Anzeigen forderte im fachlichen Bereich Kenntnisse oder Erfahrungen im Bereich von Schulungstätigkeiten.¹⁰⁴⁰
- *Stellenausschreibungen – Tätigkeiten*: Die Aufgaben beinhalteten das Durchführen von Schulungen und die Koordination von Schulungsprogrammen.¹⁰⁴¹ In den Stellenausschreibungen wurden die Durchführung von Benutzer-/Bibliotheksschulungen (für Gruppen), Schulungen für Mitarbeiter und Nutzer, Schulungen zur Informationskompetenz, die Leitung von Schulungsprogrammen, die Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden bei der Entwicklung von Schulungsprogrammen, die Entwicklung von Online-Lernhilfen, Webseiten und gedruckten Handouts genannt. Die Kontaktpflege zu den Hochschullehrenden und das Durchführen von Kursen, die mit Leistungspunkten bewertet wurden, stellten selten einen Bestandteil dar.¹⁰⁴²
- *Effektivität*: Andere Studien untersuchten den Einfluss unterschiedlicher Lehr- bzw. Präsentationsformate¹⁰⁴³ und der Berufserfahrung der Bibliothekare auf die Effektivität ihrer Schulungstätigkeiten. Stec stellte 2006 fest, dass Bibliothekare mit mehr Berufserfahrung nicht unbedingt die effektiveren Lehrenden waren. Diejenigen Lehrenden, die 80 % oder mehr der aktivierenden Lernübungen benutzten, erzielten die besten Lernerfolge.¹⁰⁴⁴

Ingesamt zeigen die Ausführungen, dass in den USA bereits eine sehr umfangreiche, von Bibliothekaren selbst gewichtete Liste von Fähigkeiten für die Durchführung von Schulungsveranstaltungen besteht. Untersuchungen wie die Studie von Shonrock und Mulder von 1993 wurden in ihrem Umfang aber nicht wiederholt, die Daten im Hinblick auf veränderte Rahmenbedingungen nicht aktualisiert. Fachwissen wurde im Allgemeinen vorausgesetzt. Es gab jedoch keine Studien, wie dieses konkret bei mit Schulungen befassten Bibliotheksmitarbeitern eingeschätzt, gemessen und überprüft werden kann.

In Deutschland existierten keine Umfragen zur Bedeutung, die das bibliothekarische Schulungspersonal pädagogischen, kommunikativen und planungstechnischen Kompetenzen für die Durchführung und Planung

¹⁰³⁹ Vgl. (Murphy, 2002, S. 31–33).

¹⁰⁴⁰ Vgl. (Andrews et al., 2005, S. 61, 64).

¹⁰⁴¹ Vgl. (Avery et al., 1996, S. 256).

¹⁰⁴² Vgl. (Clyde, 2002, S. 159–161, Table 4). Clyde untersuchte in ihrer Studie Stellenanzeigen der Mailingliste *Libjobs* (Dezember 2001 – Februar 2002) als Ausdruck der Erwartungen der Arbeitgeber.

¹⁰⁴³ Siehe z. B. (Beile et al., 2004); (Kraemer et al., 2007); (Silver et al., 2007).

¹⁰⁴⁴ Vgl. (Stec, 2006, S. 111).

von Schulungen zuzusst. Ein Abgleich der von Hochschullehrenden erwarteten Fähigkeiten in der Lehre (Hochschuldidaktik) mit denen der Bibliothekare fand ebenfalls nicht statt.

3.3.2 Bedeutung der Schulungskompetenzen im Vergleich zu anderen Kompetenzen

Weitere Studien erfassten und gewichteten die von den Bibliothekaren insgesamt zu beherrschenden Kompetenzen. Sie untersuchten die Gewichtung aller im Bibliotheksberuf erforderlichen Kompetenzen und bezogen sich nicht ausschließlich auf Kompetenzen für das Schulungspersonal. Häufig wurden hier Absolventen und zukünftige Arbeitgeber, selten die im Beruf stehenden Bibliothekare befragt. Die zusammengetragenen Untersuchungen des folgenden Abschnitts werden vor allem hinsichtlich der Bedeutung der Lehr- und Schulungskompetenzen im Vergleich zu den restlichen Kompetenzen betrachtet.

1988 gehörten in den USA einer Befragung von ARL-Bibliothekaren zufolge Kenntnisse zu Bibliographien, zu fachspezifischen Auskunftsmitteln, zur Kommunikation, Suchstrategie, Planung, Benutzerschulung und zum Auskunftsgespräch zu den 20 wichtigsten Kompetenzen.¹⁰⁴⁵ Den Bibliotheksdirektoren der ARL-Bibliotheken waren allgemeines Auskunftsgespräch- und Datenbankwissen, zwischenmenschliche Kompetenzen und allgemeine Kompetenzen zur Bibliotheksschulung wichtig. Den Bibliothekaren mit neun oder weniger Jahren Berufserfahrung waren Kompetenzen im Umgang mit Informationsressourcen sowie in der Kommunikation wichtig. Bibliotheksmanager sahen Kurse zu Informationsmitteln als sehr wichtig, jedoch Kurse zu Lehrmethoden als eher unwichtig an.¹⁰⁴⁶

Die ARL untersuchte 2002 die Definition und Nutzung von Kernkompetenzen für Mitarbeiter. 26 % der Bibliotheken definierten in diesem Sinne Kernkompetenzen.¹⁰⁴⁷ In Großbritannien ließ eine Inhaltsanalyse von 180 zwischen Mai 2006 und 2007 in der *Information gazette* erschienenen Stellenausschreibung, die eine von CILIP anerkannte Qualifikation forderten, durch die Identifizierung 59 unterschiedlicher Anforderungen jedoch darauf schließen, dass im Bibliotheksbereich eine große Breite von Kompetenzen benötigt wird.¹⁰⁴⁸

Darüber hinaus gab es in den letzten Jahren Umfragen zu Kompetenzen, die Mitarbeiter im Zusammenhang mit elektronischen Lernmöglichkeiten beherrschen müssten. In der US-amerikanischen Umfrage von Kim und Bonk meinten die Befragten beispielsweise, dass im Jahr 2010 Kursentwicklungs- und Moderationsfähigkeiten (66 %), fachliches Wissen (56 %), Lehrkompetenzen (51 %), Beratungskompetenzen (36 %), technologische Trainingskompetenzen (30 %) und Programmkoordinationsfähigkeiten (29 %) benötigt würden.¹⁰⁴⁹

¹⁰⁴⁵ Vgl. (Powell, 1988, S. 334).

¹⁰⁴⁶ Vgl. (Woodsworth et al., 1991, S. 205).

¹⁰⁴⁷ Als Kernkompetenzen werden „skills, knowledge, abilities, and attributes that employees across an organization are expected to have to contribute successfully within a particular organizational context“ bezeichnet. Vgl. (McNeil, 2002, S. 7-8, 12).

¹⁰⁴⁸ Vgl. (Orme, 2008, S. 630).

¹⁰⁴⁹ Vgl. (Kim et al., 2006, S. 27).

Die in **Deutschland** durchgeführten zwei Studien gewichteten Soft Skills und fachliche Kompetenzen aus einer Liste aller Tätigkeiten, die Bibliothekare beherrschen sollten.

Runge wertete Stellenanzeigen aus dem *Bibliotheksdienst*, den *Nachrichten für Dokumentation* und der *Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie* aus den Jahren 1985 bis 1990 aus. Mit 45 % bezogen sich die Tätigkeiten auf die Katalogisierung, mit 37 % auf die Benutzung, mit 34 % auf die Verwaltung, mit 24 % auf die Erwerbung und mit 14 % auf die Inhaltserschließung. Bezüglich der außerfachlichen Fähigkeiten wurden am häufigsten Eigeninitiative, Organisationstalent und Selbstständigkeit, gefolgt von Führungsfähigkeit, Teamfähigkeit, fachlichem Engagement, Kooperationsbereitschaft und Kontaktfreude genannt.¹⁰⁵⁰

Brücken stellte in einer Befragung der Bibliotheksdirektoren 2001 ein Ranking fachlicher und außerfachlicher Kompetenzen zusammen. Im fachlichen Bereich wurden Geschick im Einsatz unterschiedlicher Informationsmedien und -zugänge im Informationsdienst, Kompetenz bei der Suche im Internet und in kommerziellen Datenbanken, Kenntnisse in der Öffentlichkeitsarbeit und Methoden des Marketings, ein Gespür für den bedarfsgerechten Bestandsaufbau sowie Fähigkeiten bei der Informationsvermittlung und Benutzerschulung am höchsten bewertet.¹⁰⁵¹ Von den außerfachlichen Kompetenzen rangierten Teamfähigkeit, Kontaktfähigkeit, Lernbereitschaft, Kooperationsfähigkeit, Belastbarkeit, Eigenverantwortung und Entscheidungsbereitschaft an erster Stelle. Attribute wie Einfühlungsvermögen, Einsatzbereitschaft, Selbstbewusstsein, Entwicklungsfähigkeit, Kostenbewusstsein und Intelligenz, Fähigkeiten zum analytischen Denken und zur Konfliktbewältigung wurden im Mittelfeld platziert. Gepflegte Erscheinung, Hilfsbereitschaft, Sorgfalt, Zielstrebigkeit, Durchsetzungsvermögen, Selbstbeherrschung, ansprechendes Äußeres, Persönlichkeit, Anpassungsfähigkeit, Belesenheit und Ansehen bewerteten die Befragten als weniger wichtig. Dieses Ranking der Kompetenzen und Eigenschaften war jedoch schwierig, da hier oft verschiedene Faktoren wirkten und zusammen die Handlungskompetenz bildeten.¹⁰⁵²

Im Großen und Ganzen zeigt sich, dass in den USA und Deutschland Kenntnisse zu den Informationsressourcen und -zugängen am häufigsten relativ hoch eingeschätzt wurden. Gezielte Untersuchungen zur Bedeutung von Lehr- und Schulungskompetenz im Vergleich zu anderen Kompetenzen aus Sicht der Bibliotheken, der Bibliothekare, der bibliothekarischen Ausbildungsinstitutionen und der Absolventen existieren nicht.

3.3.3 Aneignung der Kompetenzen

Nachdem Fähigkeiten und Kompetenzen für die Planung und Durchführungen von Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz beschrieben wurden, geht der nächste Abschnitt auf den Erwerb dieser Fähigkeiten ein. Berufsverbände, ausbildende Institutionen und Bibliotheken untersuchten in diversen Studien den Erwerb der benötigten Fähigkeiten in der bibliothekarischen oder nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung. Die Ergebnisse der Studien werden im Folgenden in zeitlicher Abfolge wiedergegeben.

¹⁰⁵⁰ Vgl. (Runge, 1995, S. 225, 227-228).

¹⁰⁵¹ Vgl. (Brücken, 2001, S. 21-22).

¹⁰⁵² Vgl. (Brücken, 2001, S. 24-25, 39).

Smith fand 1982 heraus, dass das Thema Schulung nicht im bibliothekarischen Studium, sondern in anderen Kursen behandelt wurde. Mehr als 60 % der Befragten besuchten einen mit Leistungspunkten versehenen Kurs zum Thema Schulung. 52 % der Befragten hatten Kurse in Lerntheorie, Lehrmethodik oder Unterrichtsplanung im Bachelor-Programm, 17 % in einem bibliothekswissenschaftlichen Master-Programm, 13 % in einem anderen Masterprogramm und 4 % im Rahmen eines Doktorandenprogramms absolviert. Wurden alle Kurse außerhalb und im Rahmen des Bibliotheksstudiums betrachtet, dann hatten insgesamt 61 % der Befragten Kurse zu diesen Themen besucht. 47 % nahmen an keiner Fortbildungsveranstaltung, 13 % an einer, 15 % an zwei, 13 % an drei und 13 % an vier oder mehr Fortbildungsaktivitäten in den letzten zwei Jahren vor dem Befragungszeitpunkt teil. 56 % der Befragten erwarben ihre Kenntnisse und Fähigkeiten hauptsächlich im Selbststudium, 1 % am Arbeitsplatz, 1 % auf Konferenzen, 2 % in Workshops, 30 % in Studienkursen und 10 % bei anderen Gelegenheiten. Kurse wurden von 72 % der Befragten vor der Durchführung von Schulungen, von 13 % danach und von 15 % sowohl davor als auch danach besucht. Die Ergebnisse unterstützten die Ansicht, dass vorangegangene Lehrerfahrungen sehr hilfreich waren.¹⁰⁵³ Die Befragten gaben an, dass die benötigten Fähigkeiten und Kenntnisse am besten im Selbststudium (7 %), durch hausinterne Fortbildungsprogramme (19 %), durch Konferenzen (1 %), durch Workshops (25 %), durch Studienkurse (18 %) und durch vorangegangene Lehrerfahrungen (28 %) erworben werden könnten. Sie wünschten sich, ihre Fähigkeiten im Selbststudium (5 %), in hausinternen Fortbildungsprogrammen (21 %), auf Konferenzen (4 %), in Workshops (34 %) und in Studienkursen (33 %) zu erwerben.¹⁰⁵⁴

In der Umfrage des *Education and Library Use Committee* der WAAL 1986 hatten nur 16 von 112 Befragten ihre Kompetenzen im Bereich der Benutzerschulung während ihres Masterstudiums erworben. Vor allem die Themen Lerntheorie, Lehrmethoden und Unterrichtsplanung waren behandelt worden. Mehr als 50 % der Befragten erwarben ihr Wissen jedoch im Selbststudium, 16 % in Workshops und 10 % auf Konferenzen. In der Befragung gaben 52 % der Befragten an, durch das Masterstudium ungenügend vorbereitet worden zu sein. Nur 38 % der Befragten fühlten sich für ihre erste Schulung ausreichend gerüstet.¹⁰⁵⁵ Währenddessen gaben auch in der kanadischen Studie von Harris 1992 59 % der befragten Hochschulbibliothekare an, für Benutzerschulung ausgebildet worden zu sein. Nur 12 % hatten die Ausbildung jedoch im Studium erhalten.¹⁰⁵⁶

Mitglieder der ALA und der ACRL BIS besaßen 1987 zu 26,8 % Lehrerfahrung aus einem vorherigen Job und zu 9,8 % einen pädagogischen Studienabschluss. Für 85,7 % der Bibliothekare bestand in ihrem bibliothekarischen Masterstudium kein Kursangebot zum Thema Benutzerschulung. Bei 68,8 % der Befragten wurde in keinem Kurs auf eines der zahlreichen Themen im Bereich Benutzerschulung eingegangen. Von den Befragten schätzten 42 % ihre Kenntnisse in Methoden als ausreichend und 33 % als unzureichend ein. Um ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zu erweitern, berieten sich 76 % der Befragten mit Hochschullehrenden, 75 % besuchten Workshops, 51 % nahmen an Seminaren teil und 32 % bildeten sich durch individuelle Akti-

¹⁰⁵³ Vgl. (Smith, 1982, S. 201-202, 207).

¹⁰⁵⁴ Vgl. (Smith, 1982, S. 204).

¹⁰⁵⁵ Vgl. (Mandernack, 1990, S. 198–199).

¹⁰⁵⁶ Vgl. (Harris, 1992, S. 252).

vitäten fort. Zusätzlich wurden Hochschulkurse zu verschiedenen Themen besucht: 35 % nahmen an Kursen über Lehrmethoden, 30 % über lernunterstützende Technologien, 21 % über Curriculumentwicklung, 21 % über Bildungspsychologie und 12 % über Kommunikation teil.¹⁰⁵⁷

Bibliothekare aus ARL-Bibliotheken gaben 1988 an, die benötigten Kenntnisse zu 29 % hauptsächlich in der bibliothekarischen Ausbildung, zu 35 % am Arbeitsplatz, zu 9,5 % in der Fortbildung und zu 6,9 % in Personalentwicklungsmaßnahmen zu erwerben. Wurden die Kenntnisse für sehr wichtig gehalten, dann wollten 27,6 % sie bevorzugt in der bibliothekarischen Ausbildung, 26,7 % durch Training am Arbeitsplatz, 14,9 % in der Fortbildung und 12,1 % in Personalentwicklungsmaßnahmen erworben haben.¹⁰⁵⁸ Kenntnisse zu Bibliographien, allgemeinen Nachschlagewerken, zum Auskunftsgespräch wurden in der Ausbildung, Kommunikationsfähigkeiten, Entscheidungsfreude, fachspezifische Kenntnisse zu Informationsmitteln, zur Suchstrategie und auch zur Benutzerschulung am häufigsten am Arbeitsplatz erworben.¹⁰⁵⁹ In der bibliothekarischen Ausbildung sollten am häufigsten Kenntnisse zu Bibliographien, zur Suchstrategie und zum Auskunftsgespräch erworben werden. Durch Training am Arbeitsplatz sollten im Gegensatz zur Realität nur Kenntnisse fachspezifischer Nachschlagewerke und die Auswahl von Materialien erlernt werden.¹⁰⁶⁰ Insgesamt wurden wichtige Kompetenzen seltener in der Fortbildung (Differenz: 5,4 %) und häufiger am Arbeitsplatz (Differenz: 8,4 %) erworben. Wurden die Kompetenzen in der bibliothekarischen Ausbildung erworben, dann wurde die Ausbildung auch als der beste Platz zum Erwerb angegeben.¹⁰⁶¹

- Die Befragten gaben an, dass sie Kompetenzen zur Benutzerschulung zu 35,6 % in der Ausbildung, zu 11,5 % in der Fortbildung und zu 41,1 % am Arbeitsplatz erworben hatten. 29,6 % präferierten die Ausbildung, 16,1 % die berufliche Fortbildung, 28,7 % das Training am Arbeitsplatz.
- Mündliche Kommunikationsfähigkeiten wurden am häufigsten durch Training am Arbeitsplatz (26,1 %), in anderen Studiengängen (23,6 %), in der bibliothekarischen Ausbildung (11,2 %) und in der Fortbildung (9,1 %) erworben. Gleichzeitig gaben die Befragten an, Kommunikationsfähigkeiten bevorzugt in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung (29,3 %), in der bibliothekarischen Ausbildung (15,0 %), in der Fortbildung (15,2 %), in Personalentwicklungsmaßnahmen (15,9 %) und am Arbeitsplatz (17,0 %) zu erwerben.
- Wissen zu Suchstrategien wurde am häufigsten am Arbeitsplatz (37,4 %), in der bibliothekarischen Ausbildung (31,5 %), in der Fortbildung (10,5 %) und in Personalentwicklungsmaßnahmen (7,4 %) erworben. Die Befragten hätten es lieber in der bibliothekarischen Ausbildung (32,3 %), am Arbeitsplatz (29,7 %), in der Fortbildung (13,9 %) und in Personalentwicklungsmaßnahmen (12,9 %) erworben.¹⁰⁶²

In einer anderen Studie ließen Shonrock und Mulder 1993 die Fähigkeiten, die zur Vermittlung von Informationskompetenz benötigt wurden, durch Bibliothekare gewichten (vgl. Tab. 3-18) und fragten anschließend,

¹⁰⁵⁷ Vgl. (Patterson et al., 1990, S. 517–522).

¹⁰⁵⁸ Vgl. (Powell, 1988, S. 339).

¹⁰⁵⁹ Vgl. (Powell, 1988, S. 333).

¹⁰⁶⁰ Vgl. (Powell, 1988, S. 336–338).

¹⁰⁶¹ Vgl. (Powell, 1988, S. 339, Table 6).

¹⁰⁶² Vgl. (Powell, 1988, S. 335, 337, Table 2 und Table 4).

wo 25 dieser Fähigkeiten erlernt wurden und bevorzugt erlernt worden wären. Die Befragten gaben an, die relevanten Fähigkeiten durch Training am Arbeitsplatz, Selbststudium und in Kursen in der (außerbibliothekarischen) Ausbildung und professionellen Fortbildung erworben zu haben. 18 Fähigkeiten wurden primär und 18 sekundär durch Training am Arbeitsplatz und im Selbststudium erlernt. Training am Arbeitsplatz war wichtig für Fähigkeiten, die im Zusammenhang mit der Arbeitsumgebung und dem Lehren standen. Sieben Fähigkeiten wurden vorrangig im Selbststudium erlernt: die Fähigkeiten,

- klare und logische Anweisungen zu geben,
- abstrakte Begriffe durch Analogien und Metaphern zu erklären,
- Diskussionen und Fragen anzuregen,
- Präsentationen zu halten, diese in Gestik und Geschwindigkeit entsprechend anzupassen,
- eine Suchstrategie zu formulieren,
- das Vertrauen und den Respekt von Vorgesetzten zu erwerben und
- Prioritäten im Planungsprozess zu setzen.¹⁰⁶³

Fünf Fähigkeiten eigneten sich die Befragten hauptsächlich in Studienkursen und in der professionellen Fortbildung an:

- Ideen logisch zu ordnen und zu strukturieren,
- das Curriculum zielorientiert zu gestalten,
- den Lehrstoff sequenziell in einen Lehrplan umzusetzen,
- Übungsaufgaben zur Festigung des Erlernten zusammenzustellen und
- die Lehrmethoden dem Lernziel anzupassen.

Nur zwei Fähigkeiten wurden vorrangig im bibliothekarischen Studium erlernt: die Informationsorganisation der spezifischen Fächer zu verstehen und eine Suchstrategie zu entwickeln. Im Kontrast dazu gaben alle Befragten an, dass sie die Fähigkeiten bevorzugt im Bibliotheksstudium, im Training am Arbeitsplatz oder durch andere (nicht bibliotheksspezifische) Ausbildungen und professionelle Fortbildung erworben hätten. Die größten Differenzen zwischen der realen und der präferierten Lernmöglichkeit bestanden bei den Fähigkeiten,

- verschiedene Levels von Bibliotheksschulungen zu unterscheiden,
- zielgerichtete Curricula zu gestalten,
- die Lehrmethode dem Lernziel und dem akademischen Niveau anzupassen sowie
- eine Suchstrategie zu formulieren.

Shonrock und Mulder empfahlen, die Fortbildungsangebote unter Berücksichtigung der ermittelten Fähigkeiten zu untersuchen und eindeutig zu definieren, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Vermittlungsfähig-

¹⁰⁶³ Vgl. (Shonrock et al., 1993, S. 144).

keit von Informationskompetenz gehören. Sie regten weiterhin an, vorbildlich agierendes Schulungspersonal zu befragen, welche Fähigkeiten als wichtig eingeschätzt würden und wo diese erworben werden sollten.¹⁰⁶⁴

Im Jahr 2002 befragten Albrecht und Baron über die Immersion'99- und die BI-L-Mailingliste Bibliothekare, wie sie ihre Fähigkeiten zur Vermittlung von Informationskompetenz erlernt hätten und wie sie diese auf dem aktuellen Stand hielten. Ergebnisse zeigten, dass über 80 % ihre Kompetenzen im Training am Arbeitsplatz und nur 20 % in Kursen im Studium erlernt hatten. Die Mehrheit der Befragten hatte im Training am Arbeitsplatz und in Kursen an bibliothekarischen Ausbildungsstätten zuerst gelernt, wie man Bibliotheksschulungen durchführt. Seitdem bildeten sich 98 % der Befragten durch das Studium von Fachliteratur und 74 % durch die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen fort. Auch das Training am Arbeitsplatz, die Teilnahme an Konferenzen und Informationen über das Internet dienten der Aktualisierung des Wissens. Die Befragten nahmen vor allem an Fortbildungen teil, um ihre Fähigkeiten zu verbessern und sich mit Kollegen auszutauschen.¹⁰⁶⁵

Die Studie der *Information School* der *University of Washington* zeigte 2002, dass die Mehrheit der Befragten weder im Studium noch in der Fortbildung ein formales Training für Informationskompetenz besucht hatten. Viele gaben an, dass sie die vielen Fortbildungsmöglichkeiten kannten, diese aber aufgrund von Zeitproblemen nicht hätten wahrnehmen können. In den Fokusgruppen wurde diskutiert, dass sich Bibliothekare bewusst seien, dass ihnen ein formales Training auf dem Gebiet der Pädagogik fehlte. Viele Befragte hatten ihre Informationen in Fortbildungen, über Diskussionslisten, Workshops und das Studium von Fachliteratur erlernt. Die Fokusgruppen würdigten *Train-the-Trainer*-Programme. Einführungskurse zum Thema Informationskompetenz sollten unter anderem auf die Informationstechnologien, auf die kontextuelle Vermittlung und pädagogische Fähigkeiten eingehen.¹⁰⁶⁶

Der Umfrage zu Fortbildungswünschen der *ACRL Instruction Section* von 2003 zufolge erlernten die Befragten ihre Fähigkeiten am häufigsten durch Mentoren und Netzwerke. Interne Fortbildungsworkshops, Training am Arbeitsplatz, externe Fortbildungen sowie Seminare an bibliothekarischen Ausbildungsstätten wurden ebenfalls genannt.¹⁰⁶⁷ Walters qualitativer Studie aus dem Jahr 2007 zufolge fühlten sich viele Befragte nicht durch die Ausbildung auf die Durchführung von Schulungen vorbereitet. Sie erfuhren beim Erlernen der notwendigen Fähigkeiten viel Unterstützung durch Kollegen oder orientierten sich an Vorbildern.¹⁰⁶⁸

In Großbritannien erwarben 2008 Boden zufolge 72 % der Befragten ihre Fähigkeiten im Lehren im Selbststudium, 59 % im Training am Arbeitsplatz und 30 % in der organisierten Fortbildung.¹⁰⁶⁹

¹⁰⁶⁴ Vgl. (Shonrock et al., 1993, S. 146).

¹⁰⁶⁵ Vgl. (Albrecht et al., 2002, S. 85–86).

¹⁰⁶⁶ Vgl. (Bruce et al., 2002, S. 87–89, 100–101).

¹⁰⁶⁷ Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section, 2003a), Frage 2.

¹⁰⁶⁸ Vgl. (Walter, 2007b, S. 42–43).

¹⁰⁶⁹ Vgl. (Boden et al., 2008, S. 4–5).

Tab. 3-19. Aneignung der Fähigkeiten: Realität und Präferenz

Studie	Jahr	Aneignung der Fähigkeiten
Wo wurden die Fähigkeiten erworben? – Realität		
(Smith, 1982)	1982	60 % Ausbildung: 52 % Bachelor-Studium (Bibliothek), 17 % Master-Studium (Bibliothek), 13 % Master-Studium (anderes Fach) 1 % Arbeitsplatz 1 % Konferenzen, 2 % Workshops, 30 % Studienkurse 56 % Selbststudium
(Mandernack, 1990)	1986	14,3 % Master-Studium (Bibliothek) 16 % Workshops, 10 % Konferenzen 50 % Selbststudium
(Patterson et al., 1990)	1987	26,8 % Lehrerfahrung aus einem anderen Job 9,8 % Studienabschluss Pädagogik 75 % Workshops, 51 % Seminare 32 % individuell, 76 % Beratung mit Hochschullehrenden
(Powell, 1988)	1988	29 % bibliothekarische Ausbildung 35 % Training am Arbeitsplatz 9,5 % Fortbildung, 6,9 % Personalentwicklungsmaßnahmen
(Shonrock et al., 1993)	1993	Training am Arbeitsplatz (abhängig von Fähigkeit) Fortbildung (abhängig von Fähigkeit) Selbststudium (abhängig von Fähigkeit)
(Albrecht et al., 2002)	2002	20 % Studium 80 % Training am Arbeitsplatz 74 % Fortbildung 98 % Fachliteratur
(Bruce et al., 2002)	2002	informelle Fortbildung: Fachliteratur, Diskussionsgruppen, Workshops
(American College and Research Libraries/Instruction Section, 2003a)	2003	Training am Arbeitsplatz, interne Fortbildung, externe Fortbildung, Seminare an bibliothekarischen Ausbildungsstätten, Mentoren, Netzwerke
(Walter, 2007b)	2007	Unterstützung durch Kollegen, Vorbilder
(Boden et al., 2008)	2008	59 % Training am Arbeitsplatz 30 % berufliche Fortbildung 72 % Selbststudium
Wo sollten die Fähigkeiten erworben werden? – Präferenz		
(Smith, 1982)	1982	21 % hausinterne Fortbildung, 4 % Konferenzen, 34 % Workshops, 33 % Studienkurse 5 % Selbststudium
(Shonrock et al., 1993)	1993	Bibliotheksstudium nicht bibliotheksspezifische Ausbildung Training am Arbeitsplatz berufliche Fortbildung

Darüber hinaus gab es Studien zum Erwerb ausgewählter Kompetenzen:

- Bibliothekare hatten sich 2002 ihr Wissen zur Theorie der Lerntypen am häufigsten durch Fachliteratur, auf Konferenzen, durch Training am Arbeitsplatz, einen weiteren Hochschulabschluss, im Bibliothekstudium sowie in Fortbildungen angeeignet.¹⁰⁷⁰ 82 % der Befragten hatten von der Theorie der Lerntypen gehört. Es gab eine positive Beziehung zwischen der Kenntnis der Theorie und der Anzahl der Kurse, welche die Befragten zu pädagogischen Themen besucht haben, sowie der Kenntnis der Theorie und der Anzahl ihrer Schulungsstunden.¹⁰⁷¹
- Eine Umfrage des VDB ergab 2007, dass 12 % der Befragten Kompetenzen zur Projektarbeit in ihrer Tätigkeit nach dem Studium, 19 % in der bibliothekarischen Zusatzausbildung, 41 % durch Training am Arbeitsplatz und 28 % ohne besonderes Training erlernt hatten. In 22 % der Fälle war die Projektarbeit im Bereich der Informationsvermittlung angesiedelt.¹⁰⁷²

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Bibliothekare die für die Durchführung von Schulungen benötigten Fähigkeiten in der Fortbildung, im Training am Arbeitsplatz und im Selbststudium erworben hatten (vgl. Tab. 3-19). Julien und Boon beschrieben die Situation und die ihre zugrundeliegende Frage 2002 wie folgt:

„[...] for most academic libraries, developing instructional skills in staff is left to employer-provided training or to the personal initiative of staff. Would employers find this situation satisfactory for reference skills, or for collection development skills? Why are senior library administrators content to hire librarians for instructional roles who have no formal pedagogical training? Is this fair to the clients of instruction, and does this lead to effective service delivery?“¹⁰⁷³

Wenige Studien untersuchten den bevorzugten Weg der Aneignung. Hier wurden die Ausbildung und die Fortbildung präferiert (vgl. Tab. 3-19). Eine empirische Untersuchung der realen und bevorzugten Wege des Erwerbs der notwendigen Fähigkeiten durch Bibliothekare an deutschen Hochschulbibliotheken existiert nicht. Studien zum Zusammenhang zwischen der Durchführung vieler Schulungen und der Anzahl und Art der erlernten Fähigkeiten oder zwischen der Durchführung von Schulungen und dem Zeitpunkt bzw. der Reihenfolge der erworbenen Fähigkeiten fehlen ebenfalls.

Nachdem Studien zur Gewichtung der benötigten Kompetenzen und die Art und Weise ihrer Aneignung betrachtet wurden, gehen die nächsten zwei Kapitel auf Untersuchungen ein, die die Rahmenbedingungen in der Aus- und Fortbildung für den Erwerb der Fähigkeiten für die Vermittlung von Informationskompetenz ausführlich beschrieben.

¹⁰⁷⁰ Vgl. (Dalrymple, 2002, S. 270).

¹⁰⁷¹ Vgl. (Dalrymple, 2002, S. 265).

¹⁰⁷² Vgl. (Schröter, 2008, S. 7, 13).

¹⁰⁷³ (Julien et al., 2002a, S. 148–149).

3.4 Ausbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz

Die bibliothekarischen Studiengängen bildeten unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte und Ausrichtungen aus. Bibliothekswissenschaftler und Berufsverbände beobachteten mit Hilfe verschiedener methodischer Ansätze diese Entwicklungen, unter anderem im Hinblick auf Bestandteile für das Erwerben von Kompetenzen und Fertigkeiten für die Durchführung von Schulungen. Untersuchungen zur Informationskompetenz der Studierenden bibliothekarischer Studiengänge wurden – sofern sie existieren – nicht publiziert.

Die vorhandenen Studien erhoben Daten zu ausgewählten Aspekten, beispielsweise zur:

- Anzahl und Inhalte der Kurse zum Thema Benutzerschulung und/oder Informationskompetenz, die von bibliothekarischen Ausbildungseinrichtungen angeboten werden,
- Art, Quantität und Qualität der Kompetenzen, die während des Studiums (für Schulungsaufgaben) erworben werden sowie Vorschläge für inhaltliche Ergänzungen der Curricula,
- Bedeutung der Schulungskompetenzen aus der Sicht der Absolventen bibliothekarischer Studiengänge.

Die folgenden Ausführungen gehen detailliert auf diese drei Punkte ein.

3.4.1 Anzahl der Kurse zur Informationskompetenzvermittlung

Insbesondere in den USA und später auch in Großbritannien dokumentierten Studien die Zahl themenspezifischer Kurse. Sie fragten auch nach den Gründen für das zögernde Verhalten, Lehrveranstaltungen zum Erwerb von Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz anzubieten.

In den USA wurde seit Ende der 1970er Jahre die Diskussion geführt, ob und inwieweit bibliothekarische Studiengänge Kurse zur Benutzerschulung und zum Benutzertraining in ihr Curriculum aufnehmen sollten. Befragungen und Untersuchungen des Studienangebots auf den Webseiten führten zu folgenden Ergebnissen:

- 1975 hatten laut Galloway 4 von 55 Ausbildungseinrichtungen das Thema Benutzerschulung in einem separaten Kurs, 26 % als Teil eines Kurses angeboten. Vier Einrichtungen planten den Aufbau eines solchen Kurses.¹⁰⁷⁴
- 1977 boten Dyer zufolge 3 von 63 Ausbildungseinrichtungen einen eigenständigen Kurs zum Thema Benutzerschulung an. 26 integrierten das Thema in einen bestehenden Kurs. An 16 von 26 Einrichtungen wurde das Thema in Kursen zur Fachinformation, zur Literatur und für Schulbibliothekare aufgenommen.¹⁰⁷⁵

¹⁰⁷⁴ Vgl. Galloway, S. (1976). *Nobody is teaching the teachers*. Booklegger (3), Nr. 13, (S. 29-31). Zit. nach (Larson et al., 1987, S. 10).

¹⁰⁷⁵ Vgl. (Dyer, 1978, S. 359).

- In der Umfrage von Pastine und Seibert im September 1979 wiesen 11 Studiengänge der 67 bibliothekarischen Studiengänge und 33 AALS *Associate Institutional*-Mitglieder spezifische, eigenständige Kurse zum Thema Benutzerschulung auf.¹⁰⁷⁶
- In der Untersuchung von Larson und Meltzer boten 1983 15 Einrichtungen einen separaten Kurs an. 1984 unterhielten 11 Ausbildungseinrichtungen ein separates, 31 ein integriertes Kursangebot zum Bereich Benutzerschulung. 1986 boten 8 Einrichtungen das Thema als separaten Kurs, 16 integriert in einen anderen Kurs an.¹⁰⁷⁷
- Sullivan ermittelte 1997, dass 19 bibliothekarische Ausbildungsstätten Benutzerschulung als separaten Kurs oder als integrierten Bestandteil eines anderen Kurses des Studiengangs anboten.¹⁰⁷⁸
- Basierend auf einer Analyse der Webseiten von Westbrook aus dem Jahr 1998 verzeichneten 26 der 48 bibliothekarischen Ausbildungseinrichtungen einen spezifischen Kurs zum Thema Benutzerschulung.¹⁰⁷⁹
- Auch Albrecht und Baron fanden in ihrer Analyse im Sommer 2000 auf 25 von 41 Webseiten der Ausbildungseinrichtungen Kurse unterschiedlichen Ausmaßes und verschiedener Ausprägungen zum Thema Benutzerschulung.¹⁰⁸⁰
- In einer weiteren Analyse des Kursangebots durch Karisiddappa, Pors und Weech auf den Webseiten der bibliothekarischen Ausbildungsstätten im Mai 2004 wurden insgesamt 43 Einrichtungen gefunden, die einen eigenständigen Kurs zum Thema Benutzerschulung bzw. Informationskompetenzvermittlung anboten.¹⁰⁸¹

Über die Jahre hinweg zeigten die Studien in den USA insgesamt tendenziell einen stetigen Anstieg der Anzahl der Kurse zum Thema Benutzerschulung und Informationskompetenz in der bibliothekarischen Ausbildung (vgl. Tab. 3-20). Schwankungen ergaben sich hier aufgrund unterschiedlicher Datengrundlagen, da nicht immer die gleichen Einrichtungen auf die Befragungen antworteten und diverse Kursbezeichnungen die Identifikation erschwerten.

In **Großbritannien** legte Frick 1987 die erste Studie zur Anzahl von Kursen zur Benutzerschulung auf dem postgradualen Level vor. Keine der bibliothekarischen Ausbildungsstätten bot zu diesem Zeitpunkt im Masterstudium Kurse zur Benutzerschulung an. Aufgrund der kurzen Studiendauer wurde das Thema zum großen Teil in andere Veranstaltungen über Informationsmitteln und -dienstleistungen integriert. Viele Bibliotheken, die Benutzerschulungsprogramme entwickelten oder anboten, hatten sich darauf eingestellt und legten großen Wert auf Training am Arbeitsplatz und Fortbildung in diesem Bereich.¹⁰⁸² Frick fand keinen Anhaltspunkt für

¹⁰⁷⁶ Vgl. (Pastine et al., 1980, S. 169–170).

¹⁰⁷⁷ Vgl. (Larson et al., 1987, S. 12–13).

¹⁰⁷⁸ Vgl. (Sullivan, 1997, S. 274–275).

¹⁰⁷⁹ Vgl. (Westbrook, 1999, S. 94).

¹⁰⁸⁰ Vgl. (Albrecht et al., 2002, S. 80).

¹⁰⁸¹ Vgl. (Karisiddappa et al., 2004, S. 10).

¹⁰⁸² Vgl. (Frick, 1987, S. 27–28).

Bemühungen der bibliothekarischen Ausbildungseinrichtungen in Großbritannien, einen Kurs zum Thema Benutzerschulung zusammenzustellen:

„Yet among faculty at the schools visited no evidence was found of a move to put together a post-graduate course that would examine the whole framework of the library as an instrument of communication or education, or as one that would include the purpose, the market, the implementation, the management, the evaluation, and the research background that mark a good user education policy.“¹⁰⁸³

In einer zweiten Studie wurde 2002 an einer von zehn auf eine Umfrage antwortenden bibliothekarischen Ausbildungseinrichtungen ein Kurs im Studienplan angeboten, der auf Lehrmethoden und Curriculumgestaltung einging.¹⁰⁸⁴ Im Jahr 2007 hatten an 16 Universitäten zwei Studiengänge das Thema Informationskompetenz als Pflichtbestandteil in das Master-Curriculum aufgenommen.¹⁰⁸⁵

Tab. 3-20. Anzahl der Kurse zum Thema Benutzerschulung in bibliothekarischen Ausbildungseinrichtungen (USA, Großbritannien)

Studie	Jahr	Anzahl der befragten Ausbildungseinrichtungen	Bestandteil eines Kurses	Separater Kurs
USA				
(Galloway, 1976)	1975	55	14	4
(Dyer, 1978)	1977	63	26	3
(Pastine et al., 1980)	1979	100	k.A.	11
(Larson et al., 1987)	1983	k.A.	k.A.	15
(Larson et al., 1987)	1984	34	31	11
(Larson et al., 1987)	1986	30	16	8
(Sullivan, 1997)	1997	48	19*	19*
(Westbrook, 1999)	1998	48	k.A.	26
(Albrecht et al., 2002)	2000	41	k.A.	26
(Karisiddappa et al., 2004)	2004	48	k.A.	43
Großbritannien				
(Manchester Metropolitan University Library et al., 2002a)	2002	10	k.A.	1
(Um et al., 2007)	2007	16	k.A.	2**

Legende: *nicht unterschieden, ob separater Kurs oder Bestandteil eines anderen Kurses, Thema in Kursen in unterschiedlichen Ausprägungen; **nur Pflichtkurse betrachtet.

Darüber hinaus suchten einige Studien ebenfalls **Gründe** für den geringen Anstieg der Kursangebote im Bereich Benutzerschulung. Die Befragten gaben an, dass andere Kurse dieses Thema abdeckten, es keine Dozentenstellen für neue Kurse gäbe, Studierende an diesem Kursthema nicht interessiert wären und andere Prioritäten im Curriculum gesetzt würden.¹⁰⁸⁶ Außerdem wurde das Thema Schulung als thematisch für einen

¹⁰⁸³ (Frick, 1987, S. 34).

¹⁰⁸⁴ Vgl. (Manchester Metropolitan University Library et al., 2002a, S. 15).

¹⁰⁸⁵ Vgl. (Um et al., 2007, S. 266).

¹⁰⁸⁶ Vgl. (Pastine et al., 1980, S. 169–170).

Kurs zu umfangreich und als Bestandteil der Lehrerausbildung angesehen. Es bestand kein Konsens zu den inhaltlichen Bestandteilen eines Kurses zum Thema Benutzerschulung. Die Hochschullehrenden der bibliothekarischen Studiengänge waren nicht dazu in der Lage, einen solchen Kurs anzubieten.¹⁰⁸⁷ Noch 2002 schrieben Albrecht und Baron:

„While it can't be said that SLIS programs ignore the need for instruction, it is clear that most programs focus on the need for instruction skills as part of a separate course only when preparing graduates to work with children as school library media specialists. Outside of that specific track, most programs only prepare graduates to teach as a portion of a graduate course in library science, usually a reference or management course.“¹⁰⁸⁸

Auch Julien fragte im Jahr 2005:

„If instruction is an integral part of the role for many professional librarians, and there is an obvious lack of expertise (though no lack of experience) in libraries, why is training in effective instructional methods not mandatory for all library science students?“¹⁰⁸⁹

Zusammenfassend zeigt sich, dass der Anstieg der Anzahl der Lehrveranstaltungen zum Erwerb von Fähigkeiten zur Vermittlung von Informationskompetenz in den bibliothekarischen Studiengängen in den USA und Großbritannien gut dokumentiert ist. In Deutschland wurden die bibliothekarischen Ausbildungseinrichtungen zu diesem Thema nicht befragt. Die Anzahl und Art der Kurse wird nicht zentral erfasst. Einen Ansatz bildet die Zusammenfassung der angebotenen Lehrveranstaltungen in Kap. 2.2.1.2.

3.4.2 Inhalte der Kurse zur Informationskompetenzvermittlung

Während die Anzahl der Kurse zur Informationskompetenzvermittlung relativ häufig ermittelt wurden, waren Inhalte und Unterrichtsmethoden seltener Gegenstand von Untersuchungen in den USA.

Howorth und Kenney berichteten 1983 von den Ergebnissen einer Studie des *ACRL Education for Bibliographic Instruction Committee*. Alle Kursbeschreibungen maßen unter anderem der Curriculumgestaltung, der Lernzielformulierung, dem Umgang mit der erforderlichen Technik und den Kurs- und Seminarformen große Bedeutung zu. Elemente, die nur in einigen ausgewählten Kursen behandelt wurden, stellten z. B. philosophische und theoretische Aspekte der Benutzerschulung, Evaluationsmethoden, Marketing, Zielgruppenorientierung, Lehrmethoden, Management von Schulungsprogrammen und strategische Überlegungen für die Implementierung und Etablierung der Programme dar.¹⁰⁹⁰

Auch eine durchgeführte Analysen der Kursinhalte und Kurspläne von 1983 bis 1986 zeigte Larson und Meltzer zufolge eine große Themenbreite. Kommunikation, Verwaltungsaufgaben, Fachliteratur zur Benutzerschulung, Lehrmethoden, Evaluationsmethoden, Geschichte und Philosophie der Benutzerschulung, Unterrichtsgestaltung bis hin zu Theorien des Lehrens und des Lernverhaltens wurden behandelt.¹⁰⁹¹

¹⁰⁸⁷ Vgl. (Mandernack, 1990, S. 194).

¹⁰⁸⁸ (Albrecht et al., 2002, S. 81).

¹⁰⁸⁹ (Julien, 2005, S. 215).

¹⁰⁹⁰ Vgl. (Howorth et al., 1983, S. 379).

¹⁰⁹¹ Vgl. (Larson et al., 1987, S. 14).

Im Jahr 2005 analysierte Julien die Curricula gradualer Abschlüssen an 93 bibliothekarischen Ausbildungseinrichtungen weltweit. 48 (51,6 %) Einrichtungen boten einen Kurs zum Thema Informationskompetenz an. Davon standen 45 Kursabläufe öffentlich zugänglich im Internet. Inhalte zur Unterrichtsgestaltung, Lehr- und Lernzielplanung, Curriculumplanung, Methoden der Evaluation und Lerntheorie wurden zu mehr als 60 % in den Kursen behandelt. Konzepte zur Informationskompetenz, die Bestimmung der Bedürfnisse, die Evaluation der Lernergebnisse und E-Learning-Strategien deckten die Kurse seltener ab (vgl. Tab. 3-21). Die Kurse von sieben Universitäten – der *Dominican University*, der *Indiana University*, der *Wayne State University*, der *Rutgers University*, der *University of Texas at Austin*, der *Dalhousie University* und der *University of Western Ontario* – umfassten alle Themenbereiche. Der Kurs an der *University of Washington* stellte als einziger eine Pflichtveranstaltung dar. Als Lehrbücher listeten die Kursbibliographien häufig Grassian und Kaplowitz (Grassian, Kaplowitz 2001) und Loertscher und Woolls (Loertscher, Woolls 2002) auf.¹⁰⁹²

Zusammenfassend wird festgestellt, dass den durchgeführten Studien in den USA zufolge unterschiedliche Inhalte in den Kursen zur Vermittlung von Informationskompetenz in der bibliothekarischen Ausbildung behandelt wurden. Die Inhalte waren nicht standardisiert. Die Kurse setzten unterschiedliche Schwerpunkte und lehrten hauptsächlich die Themen Curriculumgestaltung, Lehr- und Lernzielplanung, lehr- und lernunterstützende Technologien, Unterrichtsgestaltung und Evaluation.

Tab. 3-21. Inhalte der Kurse zum Thema Informationskompetenz

Topics	Included	Unable to determine
Instructional Strategies	73,3 %	20,0 %
Program Planning	71,1 %	24,4 %
Assessing Instruction	66,7 %	26,7 %
Learning Theory	64,4 %	24,4 %
Instructional Design	62,2 %	31,1 %
IL Concepts	46,7 %	44,4 %
Outcomes Evaluation	46,7 %	48,9 %
Needs Assessment	35,6 %	57,8 %
Web-based Strategies	31,1 %	53,3 %

Quelle: (Julien, 2005, S. 213, Table 1).

Daten zu den behandelten oder zu behandelnden Inhalten entsprechender Kurse in Deutschland liegen nicht vor. Es ist nicht erfasst, in welchem Umfang mit Schulungen befassten Bibliotheksmitarbeitern das Thema Informationskompetenz und die Fähigkeiten zur Vermittlung desselben in ihrer bibliothekarischen Ausbildung vermittelt wurde.

¹⁰⁹² Vgl. (Julien, 2005, S. 214).

3.4.3 Bedeutung der Schulungskompetenzen in der bibliothekarischen Ausbildung

Neben der Anzahl und den Inhalten der spezifisch auf Benutzerschulung oder Informationskompetenz bezogenen Kurse untersuchten weitere Umfragen die notwendige Prioritätensetzung hinsichtlich aller im Studium zu erwerbenden Kompetenzen. Teilweise wurden hier konkret für die Durchführung von Schulungen benötigte Kompetenzen berücksichtigt. Studien in den USA, Kanada, Großbritannien und Deutschland trugen nicht nur Äußerungen aus der Fachliteratur, sondern auch Angaben der Arbeitgeber, Bibliotheksdirektoren, bibliothekarischen Ausbildungsstätten und Absolventen zusammen.

In der Befragung der 67 von der ALA akkreditierten bibliothekarischen Studiengänge sowie der 33 *AALS Associate Institutional*-Mitglieder in den **USA** 1979 wurden unter anderem Daten zu den im Studium zu erwerbenden und für die erfolgreiche Durchführung von Schulungen notwendigen Kompetenzen erhoben. Die Studiengänge gaben an, zu 91 % Kommunikationsfähigkeiten, zu 79 % Lehrtechniken, zu 78 % die Fähigkeit zur Implementierung und Kommunikation vom Aufbau einer effektiven Suchstrategie, zu 76 % Schulungsfähigkeiten und Evaluationstechniken und zu 62 % Motivationstechniken als wichtig anzusehen.¹⁰⁹³

76 Bibliotheksdirektoren der ARL aus den USA und Kanada gaben 1982 Auskunft, welche Schwerpunkte die bibliothekarischen Ausbildungseinrichtungen im Curriculum legen sollten. Die befragten Direktoren meinten, dass Kenntnisse zu allgemeinen und spezifischen Auskunftsmitteln und Bibliographien, zur Automatisierung, zur Bibliotheksgeschichte und zu Theorien der Informationsorganisation am häufigsten in der Ausbildung erworben wurden und auch erworben werden sollten.¹⁰⁹⁴ Bei einer Bewertung von 87 Kursen durch Bibliotheksmanager fanden White und Paris 1985 darüber hinaus in den USA heraus, dass Befragte aus Hochschulbibliotheken vor allem Kurse zu Informationsmitteln, zum Bestandsaufbau und -management auswählten.¹⁰⁹⁵ Als Kernbestandteile des Curriculums für Hochschulbibliothekare wurden Kurse zu *Basic reference*, *Collection development*, *Academic libraries*, *Personnel and human relations*, *Introduction to information science* und *Organization of materials – Dewey* gesehen.¹⁰⁹⁶ Ein anderes Bild ergab die Zusammenstellung von Karp und Allen 1995 zu den in der Literatur geäußerten Meinungen zur Ausbildung der Bibliothekare. Im Kerncurriculum sollten Kenntnisse im Management, in der Kommunikation und den zwischenmenschlichen Fähigkeiten, in der Informationstheorie und -praxis sowie weitere grundlegende Konzepte und Fertigkeiten vermittelt werden. Außerdem müssten zusätzliche Wahlmodule Spezialisierungen, z. B. für die Auskunft, ermöglichen.¹⁰⁹⁷

In **Kanada** wurden Bibliothekare und Bibliotheken im Rahmen der 8R-Studie 2003 und 2004 befragt, wie das Curriculum des Masterstudiums verbessert werden könnte. Nur 55 % der wissenschaftlichen Bibliothekare waren vor dem Hintergrund der aktuellen Tätigkeiten mit ihrer Ausbildung zufrieden. Zur Verbesserung

¹⁰⁹³ Vgl. (Pastine et al., 1980, S. 169–170).

¹⁰⁹⁴ Vgl. (Marchant et al., 1982, S. 442–443).

¹⁰⁹⁵ Vgl. (White et al., 1985, S. 8–9).

¹⁰⁹⁶ Vgl. (White et al., 1985, S. 13, Table 5).

¹⁰⁹⁷ Vgl. (Karp et al., 1995, S. 14–15).

des Curriculums schlugen sie anwendungsbezogenere Kurse, eine verstärkte Vermittlung von Management-, Wirtschafts- und Führungswissen und die Verpflichtung praxiserfahrener Dozenten vor.¹⁰⁹⁸

Im Rahmen des LIMES-Projekts 2006/2007 nannten die Arbeitsvermittlungsagenturen in **Großbritannien** Kompetenzen, die den Studienabgängern fehlen: Erfahrungen mit elektronischen Informationsquellen, Kenntnisse in der Theorie des Informationsretrievals, Überzeugungskraft, Kenntnisse zur Praxis der Wirtschaftsinformationen, zu den Inhalten von Informationsressourcen. Den Arbeitsvermittlern zufolge mangelte es ebenfalls an der ganzheitlichen Wahrnehmung der Arbeitsabläufe in den Bibliotheken, am anwendungsbezogenen Umgang mit Informationstechnologien und an Verhandlungsfähigkeiten. Im Rahmen des LIMES-Projekts wurden deshalb unter anderem Lehrmaterialien für *Negotiating skills* und *Information auditing* erstellt.¹⁰⁹⁹ Darüber hinaus untersuchte Um 2007 die Kernbestandteile der bibliotheks- und informationswissenschaftlichen Masterstudiengänge. Den größten Anteil an Pflichtmodulen bildeten die Themen Management (25 Nennungen), Information Retrieval (17), Informationsmanagement (11) und Informationsressourcen (10) (vgl. Tab. 3-22).¹¹⁰⁰

Tab. 3-22. Pflichtkurse bibliotheks- und informationswissenschaftlicher Studiengänge in Großbritannien (Auswahl)

Subjects	Number of courses
Management (incl. Human Resource M., Managing Information Services and Change Management)	25
Information Retrieval [...]	17
Information Management including Information and Knowledge Management and Managing Information	11
Information Resources including Information Sources and Services	10
Digital Information including Digital Media and Digital Libraries	9
Organisation of Information including Cataloguing and Classification and Subject Analysis and Indexing	8
Information Technologies [...]	7
Legal Aspects [...]	7
Information and Society including Information Society and Libraries, Information and Society	6
Professional Issues and Awareness	3
Information Literacy	2

Quelle: (Um et al., 2007, S. 267), Appendix B. Core modules (postgraduate).

In **Australien** zählten die zehn von den befragten Studienabgängern der australischen *Queensland University of Technology* 2003 höchstbewerteten Fähigkeiten für Berufseinsteiger und frische Absolventen zum Bereich der Informationsdienstleistung und Kommunikation. Dazu gehörten Fähigkeiten, die auch für die Durchführung von Schulungen relevant sind: die effektive Suche in traditionellen und elektronischen Nachschlagewerken, die Bestimmung des Informationsbedarfs des Nutzers, die effektive Suche in verschiedenen Datenbanken, die Entwicklung einer kosteneffektiven Suchstrategie, die Durchführung eines effektiven

¹⁰⁹⁸ Vgl. (8Rs Research Team, 2005, S. 119–125). Die Abkürzung steht für die acht Wörter mit der Initiale R: *recruitment, retirement, retention, remuneration, repatriation, rejuvenation, re-accreditation, restructuring*.

¹⁰⁹⁹ Vgl. (Stephens et al., 2006, S. 222–226).

¹¹⁰⁰ Vgl. (Um et al., 2007, S. 267).

Auskunftsinterviews, Fähigkeiten im Zeitmanagement und in der Kommunikation sowie die Weiterentwicklung und Aktualisierung der eigenen Fähigkeiten.¹¹⁰¹

In **Deutschland** befragte das DBI 1994 Bibliothekare an Öffentlichen Bibliotheken. Die Schwerpunkte der bibliothekarischen Ausbildung sollten dabei vor allem auf den Bereichen Marketing (84 %), Management (82 %), Umgang mit Benutzern (80 %), EDV (75 %) und neuen Medien (65 %) liegen. Die Themen Kinder- und Jugendbibliotheken wurden von 54 % der Befragten, soziale Bibliotheksarbeit von 47 %, Medienerziehung von 40 %, Benutzung von Informationsquellen von 35 %, Benutzerforschung/Methodik von 35 % und Informationsdidaktik/Benutzerschulung von 34 % der Befragten als wichtig angesehen.¹¹⁰²

In einer Befragung im Rahmen der Implementierung des Masterstudiengangs in Köln gaben Absolventen und Studierende 1999 eine Rangfolge der wichtigsten bibliothekarischen Fähigkeiten und zukünftigen Schwerpunkte in der bibliothekarischen Ausbildung an. Als sehr wichtige Tätigkeiten nannten sie Informationsvermittlung, Bestandsaufbau und den Umgang mit Benutzern. Der Schwerpunkt in der Ausbildung sollte jedoch auf Bibliotheks-EDV, Internet, Öffentlichkeitsarbeit, Datenbankrecherche und Bibliotheksmanagement liegen. Hier zeigte sich, dass sich die Zukunftsorientierung in Form der Betonung von Management, Datenbanken, EDV, Marketing und Internet in der Ausbildung widerspiegelt, jedoch einige damit verbundene Konsequenzen wie eine stärkere Betonung des Kommunikationstrainings oder der Statistik nicht vollzogen wurden.¹¹⁰³ Fühles-Ubach schrieb:

„Das klare Votum für Informationsvermittlung spricht dafür, daß der bibliothekarische Paradigmenwechsel von der Bestands- zur Benutzerorientierung, von der Input- zur Outputorientierung von den Studierenden mitgetragen wird.“¹¹⁰⁴

Weiterhin wurden in Deutschland 1995 und 2000 Absolventen der Fachhochschulstudiengänge sowie 2006 Absolventen des Fernstudiums des Instituts für Bibliotheks- und Informationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin zu ihrem Einstieg in den Arbeitsmarkt befragt.¹¹⁰⁵ Rückfragen zu den Inhalten der fachlichen Ausbildung wurden nicht gestellt. In der Fachliteratur machten jedoch einige Studiengänge mit Berichten auf besondere Studienschwerpunkte aufmerksam.¹¹⁰⁶

Es zeigt sich, dass in den USA, Kanada, Großbritannien und Deutschland Befragungen der zukünftigen Arbeitgeber der Ermittlung von benötigten Kompetenzen und Defiziten der Studienabgänger hinsichtlich aller zu erlernenden Fähigkeiten dienten. Schulungskompetenzen spielten im Gesamtbild eine untergeordnete Rolle (vgl. Tab. 3-23). In Deutschland durchgeführte Studien untersuchten die Gewichtung aller im Studium zu erlernenden Kenntnisse.

Um die aktuelle bibliothekarische Ausbildungssituation genau zu beschreiben, fehlen jedoch aussagekräftige statistische Kennzahlen. Die Jahresberichte der Hochschulen und bibliothekarischen Studienprogramme

¹¹⁰¹ Vgl. (Middleton, 2003, S. 45).

¹¹⁰² Vgl. (Arndt, 1995, S. 116, 151).

¹¹⁰³ Vgl. (Fühles-Ubach et al., 1999, S. 33, 45).

¹¹⁰⁴ (Fühles-Ubach et al., 1999, S. 33).

¹¹⁰⁵ Vgl. (Müller et al., 1997); (Ridder et al., 2001); (Puppe, 2006).

¹¹⁰⁶ Beispielsweise Hamburg mit dem Studienschwerpunkt *Teaching Library*. Vgl. (Schulz, 2007).

führen keine Angaben zur Ausstattung, zu Qualifizierungsmaßnahmen der Lehrkräfte, zur Weiterentwicklung der Lehrverfahren, zu Kontakten zu Absolventen und zu Zukunftsplanungen auf.¹¹⁰⁷ Verbleibstudien konzentrierten sich vorrangig auf die Integration der Absolventen in den Arbeitsmarkt. Sie fragten größtenteils zwar die Dauer der Stellensuche ab, jedoch nicht die Kenntnisse, Schwerpunkte und Fähigkeiten, die bei der Stellensuche nützlich bzw. hinderlich waren. Sie berücksichtigten ebenfalls keine Analysen der Personalsituation und des Bedarfs der Hochschulbibliotheken.¹¹⁰⁸

Tab. 3-23. Geforderte Inhalte der bibliothekarischen Ausbildung

Land	Am häufigsten geforderte Inhalte
CA	Management
DE	Umgang mit Benutzern Bibliotheks-EDV, Internet, Datenbankrecherche Öffentlichkeitsarbeit, Marketing, Management
GB	Management, Informationsmanagement Informationsressourcen, Informationstechnologie, Verhandlungsfähigkeiten
US	Allgemeine und spezifische Auskunftsmittel und Bibliographien, Informationsmittel Kommunikation, kommunikative Kenntnisse Management

Quellen: siehe Text.

Es gibt keine empirischen Untersuchungen zum Umfang, zum Inhalt, zu den in der bibliothekarischen Ausbildung zu erlernenden Fähigkeiten und Kenntnissen oder zu einem speziellen Curriculum. Umfragen zur Aneignung bestimmter Kompetenzen während der Ausbildung bezogen sich auf Kompetenzen für alle Tätigkeiten der Bibliothekare und untersuchten nicht die Kompetenzen für Schulungstätigkeiten im Speziellen. Studien zum Umfang der zu vermittelnden oder vermittelten Kompetenzen für die Durchführung von Schulungen im Verhältnis zu den anderen Fähigkeiten und deren Gewichtung durch die Absolventen existieren in Deutschland nicht. Absolventenbefragungen gingen nicht auf das fachliche Aufgabenspektrum der Absolventen an ihrem aktuellen Arbeitsplatz ein. Sie holten von den in der Praxis stehenden Absolventen keine Bewertung der Relevanz der Themen in Bezug auf ihren aktuellen Arbeitsplatz ein.

3.5 Fortbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz

Fortbildungen spielen eine wichtige Rolle in der Aktualisierung und Erweiterung der Kompetenzen. Nach den Möglichkeiten des Erwerbs von Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz in der

¹¹⁰⁷ Vgl. (Marloth, 1995, S. 13–14).

¹¹⁰⁸ Zu Ausführungen zum Personalbedarf für den höheren Bibliotheksdienst vgl. (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland/Arbeitsgruppe Bibliotheken, 2004, S. 197). Die KMK ermittelte den Bedarf von jährlich ca. 30 Ausbildungsplätzen zwischen 2003-2012. Darüber hinaus wurde eine Befragung unter 177 IuD-Einrichtungen in Deutschland durchgeführt. Vgl. (Büttner et al., 1999). Verbleibsstudien liegen aus Köln und Berlin vor. Vgl. (Müller et al., 1997); (Ridder et al., 2001); (Puppe, 2006).

Ausbildung sollen in diesem Kapitel Studien zu den Fortbildungsgewohnheiten, den Angeboten und Bedürfnissen, die alle Mitarbeiter der Bibliothek und speziell die schulenden Bibliothekare haben, als zweite formelle Art des Erwerbs betrachtet werden. Die Ergebnisse geben einen Eindruck zu angebotenen, wahrgenommenen und benötigten Formen und Themen von Fortbildungsmaßnahmen.

3.5.1 Fortbildungsmaßnahmen für Bibliothekare, die Schulungen durchführen

Fortbildungsangebote und -wünsche der mit Schulungen befassten Bibliotheksmitarbeiter wurden überwiegend in ihren formalen und thematischen Aspekten erfasst. Umfragen berücksichtigten aber auch informelle Gelegenheiten wie das Studium der Fachliteratur.

3.5.1.1 *Formen und Themen von Fortbildungsveranstaltungen*

In den USA, Großbritannien und Australien beschrieben Berufsverbände und bibliothekarische Ausbildungsstätten den Fortbildungsbedarf und das Fortbildungsangebot für das bibliothekarische Schulungspersonal hinsichtlich der Veranstaltungsformen und der Themen. Die Effektivität der Fortbildungsmaßnahmen untersuchten nur zwei Studien in den USA.

Formelle und informelle Veranstaltungen auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene sind als **Formen** von Fortbildungsveranstaltungen von Bedeutung.

1990 stellte Mandernack als Randergebnis seiner Studie, die das Angebot von Kursen zur Benutzerschulung an bibliothekarischen Ausbildungsstätten untersuchte, fest, dass es keine strukturierten Fortbildungsangebote gab. Die Umfrage, die das *Education and Library Use Committee* der WAAL 1986 durchführte, erhob unter anderem Daten zum Fortbildungsbedarf des Schulungspersonals und zum Fortbildungsangebot. 52 % der Befragten hatten die Kenntnisse zum Thema Benutzerschulung im Selbststudium, 16 % in Workshops und 9 % auf Konferenzen erlernt. 91 % der Befragten gehörten zwei oder drei bibliothekarischen, 22 % zwei oder mehr pädagogischen Berufsverbänden an. Mandernack schlug ein *Certificate of professional development in bibliographic instruction* vor, das in strukturierter Form Kurse zum Erwerb von Fähigkeiten zur Durchführung von Benutzerschulungen enthalten sollte.¹¹⁰⁹

Die *ACRL Instruction Section* befragte 1997 das Schulungspersonal zu seinen Fortbildungsbedürfnissen. Ergebnisse zeigten, dass die Mehrheit Fortbildungen durch regionale oder lokale Treffen, E-Learning, nationale Treffen und Konferenzschriften wahrnehmen wollte.¹¹¹⁰ In einer 2002 durchgeführten Umfrage der *ACRL Instruction Section* bevorzugten die Befragten Fortbildungen auf lokalen, regionalen und nationalen Treffen, durch das selbstständige Studium von Fachliteratur und die Teilnahme an Onlinekursen. Sie informierten sich in der *ILI-L-Mailingliste* und in den *College and research libraries news* über neue Fortbildungsveranstaltungen.¹¹¹¹

¹¹⁰⁹ Vgl. (Mandernack, 1990, S. 198–200).

¹¹¹⁰ Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section, 1997), Frage 2.

¹¹¹¹ Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section, 2003a), Frage 5.

2006 ergab eine andere Befragung, dass die Teilnahme der Befragten an den LOEX-, WILU- und *LOEX-of-the-West*-Konferenzen (vgl. Kap. 2.3.3.2.1) in den Jahren 2001 und 2000 durch Thema, Kosten, Image, Ort und Zeitpunkt beeinflusst wurde. Bibliothekare mit längerer Berufserfahrung besuchten häufiger Konferenzen. Dabei wurde LOEX nicht unbedingt als die mit Abstand bedeutendste Konferenz angesehen. 36 % der Befragten besuchten LOEX, 19 % WILU und 21 % *LOEX of the West*.¹¹¹²

Bibliothekare im *Public Services*-Bereich ausgewählter Bibliotheken der ARL hielten für die Weiterentwicklung der eigenen Lehrkompetenz zu 36 % kollegiale Beratung, zu 23 % hausinterne Workshops, zu 22 % Fortbildungen im Bereich der Pädagogik und Unterrichtsgestaltung, zu 20 % Konferenzen mit einem Programmbestandteil zu Informationskompetenz und zu 20 % Gespräche mit Hochschullehrenden für geeignet. 35 % der Befragten berieten sich mit Kollegen aus der Bibliothek und 25 % mit Hochschullehrenden. 67 % besuchten Konferenzen mit einem Programmpunkt zu Informationskompetenz mindestens einmal im Jahr, 58 % nahmen mindestens einmal jährlich an hausinternen Fortbildungsprogrammen teil.¹¹¹³

In Großbritannien wurde im Rahmen des *Big Blue*-Projekts (2001/2002) empfohlen, dass Berufsverbände Fortbildungen und Kursprogramme entwickeln sollten, um die Lehrenden und das Personal bei der Vermittlung von Informationskompetenz zu unterstützen.¹¹¹⁴

Tab. 3-24. Form, Reichweite, Anbieter und Informationsmedium von Fortbildungsmaßnahmen

Aspekt	Länder	Realität	Präferenz
Form	US, AU	Workshops Konferenzen Immersion Konsultation mit Kollegen Studium von Fachliteratur	Treffen, E-Learning/Onlinekurse, Konferenzen, Studium von Fachliteratur, <i>Immersion</i> , Zertifikate
Reichweite	US	Lokal, regional, national	Lokal, regional, national
Anbieter	US, GB	Berufsverbände	Berufsverbände
Informationsmedium	US	ILI-L-Mailingliste <i>College and research libraries news</i>	

In Australien befragte Duskatsch 2002 35 Bibliotheken, ob sie die Etablierung eines an *Immersion* angelegten Programms für Australien unterstützen würden. Die Mehrheit der befragten Bibliotheken befürwortete ein solches Programm, nur wenige Befragte konnten auf ein hausinternes Fortbildungsprogramm zurückgreifen.¹¹¹⁵ TAFE-Bibliothekare gaben darüber hinaus in der Befragung von Fafeita 2006 mit 20 % an, dass ein *Certificate 4 in Assessment & Training* die Fortbildungsbedürfnisse erfüllen würde. Lediglich 16 % empfan-

¹¹¹² Vgl. (Willingham et al., 2006, S. 26–33).

¹¹¹³ Vgl. (Walter, 2007b, S. 94–95).

¹¹¹⁴ Vgl. (Makin, 2003, S. 292–293).

¹¹¹⁵ Vgl. (Duskatsch, 2002b, S. 138–140).

den ein *Graduate Certificate in Information Literacy* und 10 % ein *Graduate Certificate in Education* als geeignet. Die Mehrheit der Befragten sprachen sich für ein *Graduate Diploma in Education* (42 %) oder ein *Diploma in Vocational Education and Training* (33 %) aus. Darüber hinaus waren 40 % der Befragten bereit, Materialien zur Stundenplanung, 57 % zu Übungsaktivitäten, 20 % zu Assessmentmethoden und 26 % zu Online-Tutorials auszutauschen.¹¹¹⁶

Es zeigt sich, dass Fortbildungen in Form von Workshops, Konferenzen, externen Fortbildungsveranstaltungen und Konsultationen mit Kollegen auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene besucht und häufig von den Berufsverbänden veranstaltet oder unterstützt wurden (vgl. Tab. 3-24).

Neben den Formen wurden Daten zu den **Themen** von Fortbildungsveranstaltungen für den Bereich der Benutzerschulung und der Vermittlung von Informationskompetenz erhoben.

- Die Befragten sahen 1982 unter anderem einen Fortbildungsbedarf zu den Themen Lerntheorie (9 %), Lehrmethodik (32 %) und Unterrichtsplanung (43 %).¹¹¹⁷
- Mandernack ermittelte 1990 den Wunsch nach Fortbildungen zur Programmentwicklung und -verwaltung, zu Lehrmethoden, zur Curriculumplanung und zur Lerntheorie.¹¹¹⁸
- In der Umfrage der *ACRL Instruction Section* von 1997 bestand unter anderem Fortbildungsbedarf zu pädagogischen Fähigkeiten, zu Evaluationsmethoden und lern- und lehrunterstützenden Technologien. Zum Bereich der pädagogischen Fähigkeiten wurden aktive Lerntechniken, aktuelle Lerntheorien, interaktive Lernaktivitäten, lernerzentriertes Lehren, Lerntypen, Unterrichtsgestaltung und die Art und Weise der Vermittlung des Themas Didaktik an andere Bibliothekare gezählt.¹¹¹⁹
- Bibliothekare aus dem Bundesstaat Washington gaben 2002 an, dass ihnen Weiterbildungen zu Lehrmethoden, zu Lehransätzen aus der Erwachsenenbildung, zur Lobbyarbeit und zur Sprache und Kultur helfen würden, die Nutzer besser beim Erwerb von Informationskompetenz zu unterstützen. Sie schlugen Fortbildungen zum kontextuellen Lehren und zum Umgang mit pädagogischen Herausforderungen vor.¹¹²⁰
- Themen, die in einer 2003 durchgeführten Befragung der *ACRL Instruction Section* auf starkes Fortbildungsinteresse stießen, waren Unterrichtsgestaltung, Aktivierung von Studierenden, Evaluationsmethoden, Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden und Mitarbeitern, Nutzung der Technologien, Management von Schulungsprogrammen sowie lehr- und lernunterstützende Technologien.¹¹²¹

¹¹¹⁶ Vgl. (Fafeita, 2006, S. 154–155).

¹¹¹⁷ Vgl. (Smith, 1982, S. 204).

¹¹¹⁸ Vgl. (Mandernack, 1990, S. 198–200).

¹¹¹⁹ Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section, 1997), Frage 1.

¹¹²⁰ Vgl. (Bruce et al., 2002, S. 88).

¹¹²¹ Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section, 2003a), Frage 3.

- In Deutschland hielten Bibliothekare, die in das Projekt *Teaching Library* der Fachhochschule Frankfurt am Main involviert waren, Fortbildungen zur Informationstechnologie, Bibliotheksdidaktik und Methodik für sinnvoll und notwendig.¹¹²²

Insgesamt bestanden vor allem zu den Themen Lehrmethoden, Lerntheorie, Didaktik, Unterrichtsgestaltung und lehr- und lernunterstützende Technologien Fortbildungsbedürfnisse. Themen wie Evaluationsmethoden und das Management von Schulungsprogrammen wurden seltener angesprochen (vgl. Tab. 3-25).

Tab. 3-25. Gewünschte Themen für Fortbildungen im Bereich Informationskompetenz

Studie	Jahr, Land	Thematische Fortbildungsbedürfnisse
(Mandernack, 1990)	1986 US	Curriculumplanung, Lehrmethoden, Lerntheorie, Programmentwicklung und -verwaltung
(American College and Research Libraries/Instruction Section, 1997)	1997 US	pädagogische Fähigkeiten (aktive Lerntechniken, aktuelle Lerntheorien, interaktive Lernaktivitäten, lernerzentriertes Lehren, Lerntypen, Unterrichtsgestaltung, Didaktik anderen Bibliothekaren vermitteln), lern- und lehrunterstützende Technologien, Evaluationsmethoden
(Bruce et al., 2002)	2002 US	Lehrmethoden, Lehransätze aus der Erwachsenenbildung, Lobbyarbeit, Sprache und Kultur
(American College and Research Libraries/Instruction Section, 2003a)	2003 US	Unterrichtsgestaltung, Aktivierung von Studierenden, Nutzung der Technologien, lehr- und lernunterstützende Technologien, Evaluationsmethoden, Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden und Mitarbeitern, Management von Schulungsprogrammen
(Zweifel, 2005)	2005 DE	Bibliotheksdidaktik, Methodik, Informationstechnologie

Die **Effektivität** der Fortbildungen zu Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz wurde lediglich in zwei Studien in den USA untersucht:

- Lindsay befragte Teilnehmer des *Immersion*-Programms von 1999 bis 2001 über ihren Nutzen, den sie aus dem Workshop ziehen konnten. 67 % bewerteten den Einfluss auf die Verbesserung der Lehrkompetenzen, 60 % auf die Führungsqualifikationen für die Entwicklung von Schulungsprogrammen und 53 % auf die Realisierung von Schulungsprogrammen sehr hoch. 17 (39,5 %) der 43 Befragten arbeiteten an Veröffentlichungen und 31 (72,1 %) nannten weitere Entwicklungsmöglichkeiten. Mehrere Befragte wechselten intern auf eine andere Stelle. 9 (20,9 %) Befragte schätzten das durch und nach *Immersion* aufgebaute kollegiale Netzwerk.¹¹²³
- Toth befragte 20 Teilnehmer des *Immersion Track 2*-Kurses zu dem Fortschritt ihrer Aktivitäten auf dem Gebiet der Informationskompetenzvermittlung und zur Nützlichkeit der durch *Immersion* erlernten Kenntnisse. Insgesamt wurden in 17 der befragten 20 Hochschulbibliotheken maßgeblich vier Maßnah-

¹¹²² Vgl. (Zweifel, 2005, S. 61–62).

¹¹²³ Vgl. (Lindsay et al., 2002, S. 157–159).

men verfolgt: Unterstützung der Hochschule für Initiativen und Programme zur Vermittlung von Informationskompetenz zu erhalten, strategische Partnerschaften mit verschiedenen Gruppen auf dem Campus zu entwickeln und mit Hochschullehrenden zusammenzuarbeiten, Bibliothekare als Informationsexperten des Campus zu etablieren und Lernziele für die Vermittlung von Informationskompetenz festzulegen. Die Anzahl der Initiativen ließ nicht wirklich einen Fortschritt erkennen, zeigte aber die Anstrengungen, die unternommen wurden, um Informationskompetenz einzuführen und zu stärken. Der Wert der *Immersion*-Fortbildung wurde von den Teilnehmern selbst nach zwei Jahren noch sehr hoch eingeschätzt.¹¹²⁴

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Studien in den USA Fortbildungsmaßnahmen für die Vermittlung von Informationskompetenz hinsichtlich ihrer Form, ihrer Themen, ihrer Veranstalter und ihrer Reichweite erfassten. In Deutschland gibt es keine quantitativen Umfragen, die den Fortbildungsbedarf oder die -aktivitäten speziell für diesen Bereich untersuchten. Daten zu den thematischen Fortbildungsbedürfnissen, zu den in der Fortbildung bevorzugt erlernten Fähigkeiten, zur Bedeutung der informellen Fortbildung, zum Einfluss des Internets auf die Fortbildungsmöglichkeiten, zu den organisatorischen Rahmenbedingungen und zur Effektivität der bestehenden Fortbildungsmaßnahmen in Deutschland fehlen.

3.5.1.2 *Studium von Fachliteratur*

In US-amerikanischen Studien zum Fortbildungsverhalten von Bibliothekaren, die sich mit Schulungen beschäftigen, wurde nicht nur der Besuch von formalen Fortbildungsveranstaltungen, sondern auch die Häufigkeit des Studiums von Fachliteratur erfasst.

In der Befragung von Smith 1982 gaben 3 % der Befragten an, keine bibliothekarische Fachzeitschrift, 7 % eine, 21 % zwei und 70 % drei Zeitschriften zu lesen. 42 % der Befragten schauten in keine pädagogischen Fachzeitschriften, 23 % regelmäßig in eine, 15 % in zwei und 21 % in drei hinein.¹¹²⁵ Mandernack zufolge lasen 1986 77 % der Befragten drei oder mehr bibliotheksspezifische Fachzeitschriften und 48 % darüber hinaus mindestens eine Zeitschrift aus dem Pädagogikbereich.¹¹²⁶ Laut der Befragung von Walter 2007 studierten 57 % der Befragten relevante Fachliteratur zum Thema Schulungen in Bibliotheken und 36 % zur Hochschuldidaktik.¹¹²⁷ Diese Zahlen zeigen, dass vor allem bibliothekarische Fachzeitschriften ein essenzielles Informations- und Austauschmedium darstellen (vgl. Tab. 3-26).

Insgesamt rezensierte Rader bis 2002 5.009 Publikationen für die jährliche Bibliographie zum Thema Benutzerschulung bzw. Informationskompetenz. Sie berücksichtigte Ausführungen zu Hochschulbibliotheken, Schulbibliotheken, öffentlichen Bibliotheken, Spezialbibliotheken, in der Arbeitswelt, zum Assessment und die Publikationsbände zahlreicher Konferenzen. In den dreißig Jahren stieg die Zahl der Veröffentlichungen

¹¹²⁴ Vgl. (Toth, 2003, S. 19).

¹¹²⁵ Vgl. (Smith, 1982, S. 201).

¹¹²⁶ Vgl. (Mandernack, 1990, S. 198–200).

¹¹²⁷ Vgl. (Walter, 2007b, S. 95, Table 4.2).

an und verzehnfachte sich von 28 im Jahr 1973 auf 330 im Jahr 2002.¹¹²⁸ Darüber hinaus beschäftigten sich zwei Studien mit den Themen und Formen der Artikel:

- 1994 untersuchte Edwards 595 Artikel, die von 1977 bis 1991 in 21 Zeitschriften veröffentlicht wurden. 127 Artikel erschienen in *Research strategies*, 58 im *Reference librarian*, 57 in *College & research libraries*, 50 im *The journal of academic librarianship*, 41 im *Reference services review* und 32 im *Reference quarterly*. 29,9 % stellten Forschungsartikel, 46,6 % Handreichungen und 23,5 % Programmbeschreibungen dar. Die Bedeutung der Artikel mit Handreichungscharakter nahm zu. Bei den Forschungsartikeln lag der Schwerpunkt auf den Benutzern in Hochschulbibliotheken und auf empirischen Methoden. Die Themen Effektivität (46 Nennungen), Suchverhalten (26 Nennungen), Einstellungen gegenüber Benutzerschulungen (20 Nennungen), Training von Benutzern für die Online-Suche (16 Nennungen), Status (15 Nennungen) und die Aus- und Fortbildung für die Durchführung von Schulungen (9 Nennungen) wurden am häufigsten in den Fachartikeln behandelt.¹¹²⁹
- Crawford's Studie zufolge erschienen über 60 % der Artikel zur Vermittlung von Informationskompetenz in Hochschulbibliotheken in den Zeitschriften *Research strategies*, *Reference services review*, *College & research libraries*, *The journal of academic librarianship*, *Reference & user services quarterly* (einschließlich *Reference quarterly*) und *Reference librarian*. Die Mehrzahl der Artikel bestand aus allgemeinen Aufsätzen (15,2 %) und Artikeln zur Vermittlung von konkreten Informationsmitteln (11,6 %). Weitere Artikel befassten sich mit kursintegrierten Schulungen (9,9 %), programmatischen (9,0 %) und institutionsspezifischen Fragen (8,2 %).¹¹³⁰

Tab. 3-26. Studium von Fachliteratur (USA)

Studie	Häufigkeit des Studiums von Fachliteratur
(Smith, 1982)	70 % drei bibliothekarische Fachzeitschriften
	21 % zwei bibliothekarische Fachzeitschriften
	7 % eine bibliothekarische Fachzeitschrift
	3 % keine bibliothekarische Fachzeitschrift
	21 % drei pädagogische Fachzeitschriften
	15 % zwei pädagogische Fachzeitschriften
	23 % eine pädagogische Fachzeitschrift
	42 % keine pädagogische Fachzeitschrift
(Mandernack, 1990)	77 % drei oder mehr bibliothekarische Fachzeitschriften
	48 % eine oder mehr pädagogische Fachzeitschriften
(Walter, 2007b)	57 % bibliothekarische Fachliteratur
	36 % hochschuldidaktische Fachliteratur

¹¹²⁸ Vgl. (Rader, 2002a, S. 243).

¹¹²⁹ Vgl. (Edwards, 1994, S. 72-73, 76).

¹¹³⁰ Vgl. (Crawford et al., 2006, S. 81, 83).

Es zeigt sich, dass Studien in den USA auch das Selbststudium in Form des Studiums von Fachliteratur als informelle Fortbildungsgelegenheit untersuchten. Dabei wurden hauptsächlich bibliothekarische, selten pädagogische Fachzeitschriften gelesen. Studien zum Umfang der in der Fachliteratur erschienenen Artikel zum Thema Informationskompetenz ergänzten diese Zahlen. In Deutschland liegen keine Kennzahlen zum Studium von Fachliteratur als Form der Fortbildung für den Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz vor. Quantitative Studien zu deutschsprachigen Publikationen in diesem Bereich fehlen.

3.5.2 Fortbildungen für Bibliothekare im Allgemeinen

Neben Studien, die angebotene und bevorzugte Fortbildungsmaßnahmen für den Bereich Informationskompetenz erhoben, erfasste eine größere Anzahl von Untersuchungen die Fortbildungsgewohnheiten, -bedürfnisse und -angebote für alle Bereiche der bibliothekarischen Arbeit. Folgende Schwerpunkte standen im Forschungsinteresse:

- Bedeutung der Fortbildung und Fortbildungsrichtlinien,
- Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen in einem bestimmten Zeitraum,
- wahrgenommene und bevorzugte Veranstaltungsformen,
- Themen besuchter Fortbildungsveranstaltungen und Themenwünsche und
- Reichweite besuchter und präferierter Fortbildungsveranstaltungen.

Ausgewählte Ergebnisse zu diesen Aspekten werden im Folgenden vorgestellt.

3.5.2.1 Bedeutung von Fortbildung

Einige Studien in den USA, Großbritannien und Australien erfassten nicht nur Fortbildungsaktivitäten allgemein, sondern auch die von den Befragten wahrgenommene Bedeutung, die der Fortbildung zugewiesen wurde. Weiterhin wurde die Existenz von Fortbildungsrichtlinien untersucht.

In einer 2002 durchgeführten Umfrage der *ACRL Instruction Section* schätzten drei Viertel der Befragten Fortbildungen für das Schulungspersonal als sehr wichtig ein. Im Allgemeinen wurden Fortbildungen für Bibliothekare insgesamt von mehr als der Hälfte der Befragten für wichtig befunden. Von den in Großbritannien befragten Mitgliedern der *Library Association* gaben zu 85,4 % an, Fortbildungen als wichtig oder sehr wichtig einzuschätzen. 41,2 % meinten sogar, dass der Besuch von Fortbildungsveranstaltungen verpflichtend festgeschrieben werden sollte.¹¹³¹ In Australien haben im Jahr 2001 80 % der befragten Bibliotheken Fortbildungen einen hohen Stellenwert zugestanden.¹¹³²

In Australien besaßen 91 % der Bibliotheken mit mehr als 130 Mitarbeitern eine Fortbildungsrichtlinie. Viele Bibliotheken gaben an, dass die größere Rolle bei der Vermittlung von Wissensmanagement- und Informationskompetenz zu einem gestiegenen Fortbildungsbedarf geführt hatte. Weitere Gründe für den Anstieg seien der Umfrage von 2005 zufolge auch institutionelle Veränderungen, die steigende Bedeutung des elektroni-

¹¹³¹ Vgl. (Campbell et al., 2000, S. 191–192).

¹¹³² Vgl. (Smith, 2006, S. 5–6).

schen Publizierens, der Einfluss von Aktivitäten in der Qualitätssicherung und die Alterung des Bibliothekspersonals. 90 % der Bibliotheken gaben an, im Durchschnitt 0,8 % des jährlichen Personalbudgets für Fortbildungen bereitzustellen.¹¹³³

In einer Umfrage des britischen CPD25 hatten 54 % der Bibliotheken eine Fortbildungsrichtlinie. An 62 % der Bibliotheken existierte ein strukturierter Personalentwicklungsplan, 39 % verfolgten einen informellen und 8 % einen individuellen Ansatz. An 50 % der befragten Bibliotheken war ein Mitarbeiter für die Fortbildungsaktivitäten zuständig. Im Durchschnitt stellten die Bibliotheken 1,1 % ihres Personalbudgets für Fortbildungen bereit. 74 % der Bibliotheken berichteten, dass in den letzten fünf Jahren die Fortbildungsaktivitäten angestiegen seien. 73 % der Bibliotheken bewerteten die Effektivität der Fortbildungsmaßnahmen.¹¹³⁴

In Deutschland bekundeten 1992 in einer Umfrage des VdDB 97,7 % der befragten Bibliothekare Interesse an Fortbildungen.¹¹³⁵ Auch wenn in der Literatur den Fortbildungen im Bibliotheksbereich implizit durch Veränderungen der Rahmenbedingungen und den technologischen Entwicklungen eine stetig steigende Bedeutung zugestanden wurde, lagen keine konkreten empirischen Daten vor. Der in der DBS erfasste Anstieg der durchschnittlichen Fortbildungsstunden ist jedoch ein Indiz für die steigende Bedeutung, die der Fortbildung zugemessen wird (vgl. Tab. 3-27).

Es zeigt sich, dass lediglich in den USA die Bedeutung, die mit Schulungen befasste Bibliothekare den Fortbildungen zumessen, erfasst wurde. Andere Studien belegten nur die Bedeutung von Fortbildungen im Allgemeinen. Wenige Studien erfassten organisatorische Bedingungen, die den Besuch von Fortbildungen begünstigten. In Deutschland fehlen quantitative Werte zur Wahrnehmung der Bedeutung von Fortbildung für Bibliothekare, die Schulungen durchführen. Aussagen, ob diese die Bedeutung höher oder niedriger im Vergleich zu Bibliotheksmitarbeitern anderer Arbeitsbereiche einschätzen, können aufgrund fehlender Daten nicht getroffen werden. Der Einfluss unterstützender, organisatorischer Rahmenbedingungen für Fortbildungsmaßnahmen wie eine Fortbildungsrichtlinie ist ebenfalls noch nicht untersucht worden.

3.5.2.2 *Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen*

Die Teilnahme von Mitarbeitern aller Arbeitsbereiche deutscher Hochschulbibliotheken an Fortbildungsaktivitäten wurde in unterschiedlichen Statistiken erfasst. Für die USA und Großbritannien existieren keine nationalen Zahlen, für Australien nur wenige.

In Deutschland gaben 54,7 % der Befragten in öffentlichen Bibliotheken 1994 in einer Umfrage des DBI an, innerhalb des letzten Jahres an einer Fortbildungsmaßnahme teilgenommen zu haben. 24,2 % hatten in den letzten drei Jahren, 11,1 % in den letzten 10 Jahren Fortbildungen besucht. 6,2 % nahmen noch nie Fortbil-

¹¹³³ Vgl. (Smith, 2006, S. 2–6).

¹¹³⁴ Vgl. (Yeoh et al., 2004, S. 8-10, 12, 18).

¹¹³⁵ Vgl. (Chmielus et al., 1993, S. 6).

ungsmaßnahmen wahr.¹¹³⁶ In einer Umfrage der BIB Kommission für OPLs 2006 lag bei mehr als der Hälfte der Befragten der letzte Fortbildungsbesuch bis zu einem halben Jahr zurück.¹¹³⁷

Folgt man den Daten der DBS, dann stiegen die insgesamt von allen Mitarbeitern einer Bibliothek mit Fortbildungen verbrachten Stunden im Durchschnitt von fast 84 im Jahr 2002 auf 104 im Jahr 2007. Gleichzeitig wurde jedoch auch der Unterschied zwischen den Bibliotheken mit wenigen und mit vielen Fortbildungsstunden ausgeprägter. Im Jahr 2002 nahm im Durchschnitt jeder Bibliotheksmitarbeiter 1,6 Fortbildungsstunden, 2007 2,3 Fortbildungsstunden wahr (vgl. Tab. 3-27). Die Mitarbeiter der Bibliotheken, die sich am BIX beteiligen, haben im Durchschnitt sogar mehr Fortbildungsstunden wahrnehmen können. Von 2005 auf 2008 stieg die Anzahl pro Mitarbeiter durchschnittlich von 2,7 auf 3,1 Fortbildungsstunden (vgl. Tab. 3-28).

Tab. 3-27. Fortbildungsstunden aller Mitarbeiter an Hochschulbibliotheken in Deutschland (DBS)

Berichtsjahr	HSB (N)	Bibliothekspersonal (Stellen)	Fortbildungsstunden aller Mitarbeiter				Fortbildungsstunden pro Mitarbeiter
			Summe N	Mittelwert	Maximum	s	
2002	104	5.449,50	8.706,3	83,71	575,50	111,542	1,6
2003	124	5.867,92	9.481,7	76,46	445,00	93,113	1,6
2004	135	6.457,27	13.748,5	101,84	774,00	136,271	2,1
2005	145	6.993,44	14.768,6	101,85	603,00	123,021	2,1
2006	154	7.038,61	15.892,6	100,90	864,00	135,257	2,3
2007	170	7.779,43	17.732,6	104,31	957,00	147,307	2,3

Quelle: (Hochschulbibliothekszentrum Nordrhein-Westfalen, 2008), Fragebogen: Wissenschaftliche Universal- und Hochschulbibliotheken (03); Berichtsjahr: 2002-2007; Fragebogenfelder: 215. Bibliothekspersonal (Stellen), 223. Fortbildungstage aller Mitarbeiter; Bibliothekstyp: Universitätsbibliothek, Fach-/Hochschulbibliothek.

Tab. 3-28. Fortbildungsstunden pro Mitarbeiter an Hochschulbibliotheken in Deutschland (BIX)

Berichtsjahr	HSB (N)	Fortbildungsstunden pro Mitarbeiter		
		Maximum	Minimum	Mittelwert
2004	49	33,3	1,9	15,2
2005	59	15,9	0,2	2,7
2006	67	13,8	0,9	3,0
2007	65	8,4	1,0	3,0
2008	69	7,9	0,9	3,1

Quelle: (Hochschulbibliothekszentrum Nordrhein-Westfalen, 2009), Berichtsjahr 2004-2008.

In den USA und Großbritannien konnten keine vergleichbaren Daten gefunden werden. Aber in Australien nahmen im Jahr 2006 40,4 % bzw. 21,7 % manchmal bzw. häufig an formalen Fortbildungsmöglichkeiten

¹¹³⁶ Vgl. (Arndt, 1995, S. 155).

¹¹³⁷ Vgl. (Merken, 2006, S. 490).

teil, 9,1 % sehr häufig, 16,0 % selten und 3,9 % nie.¹¹³⁸ 33,0 % bzw. 29,7 % der Befragten erlernten Fähigkeiten manchmal bzw. häufig informell am Arbeitsplatz, 14,1 % sogar sehr häufig.¹¹³⁹

Zusammenfassend wird festgestellt, dass die große Mehrheit der Bibliotheksmitarbeiter an Fortbildungsmaßnahmen unterschiedlicher Art teilnahm. Im Jahr 2007 hatte jeder Mitarbeiter einer Hochschulbibliothek in Deutschland Fortbildungen im Umfang von durchschnittlich 2,3 Tagen besucht. Es fehlen Untersuchungen zur Motivation der Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen und zur Art der Teilnahme (verpflichtend oder freiwillig).

3.5.2.3 *Veranstaltungsformen, Inhalte, Reichweite*

Neben der Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen erfassten Befragungen Veranstaltungsformen, Inhalte und Reichweite der von Bibliothekaren aller Tätigkeitsbereiche besuchten Angebote. Auch Wünsche in Bezug auf diese drei Aspekte wurden dokumentiert.

White ermittelte 1985 in den **USA**, dass Fähigkeiten nach dem Erwerb des Masters vor allem durch Training am Arbeitsplatz (*on-the-job*), durch interne Schulungen, durch einzelne Kurse, andere Arten von Training und Studienprogramme erlernt werden sollten.¹¹⁴⁰ Donnelly befragte 1987 Mitglieder der ACRL zu ihren Fortbildungsaktivitäten. 90 % der Befragten nahmen an Konferenzen, 61 % an Bibliotheksbesichtigungen, 48 % an Hochschulkursen und 49 % an Fortbildungen des Arbeitgebers teil. 53 % der Befragten wirkten in Arbeitsgruppen der Berufsverbände mit und 28 % bildeten sich mit Forschungen und Veröffentlichungen fort. 68 % der Befragten bevorzugten eine Fortbildung in ihrer Region und 51 % an ihrer eigenen Institution. 63 % der Befragten lernten bevorzugt in Präsenzveranstaltungen.¹¹⁴¹

Varlejs ging 1999 in ihrer Studie davon aus, dass die Zeit, die mit informellem Lernen und Selbststudium verbracht wurde, größer war als die Zeit, in denen die Befragten offizielle Fortbildungsveranstaltungen besuchten. 82 % der Befragten gaben an, Selbststudienprojekte zu haben. Davon verbrachten 53 % ein bis zwei Stunden, 33 % drei bis vier Stunden, 28 % 30 bis 50 Stunden und 30 % 55 bis 100 Stunden mit dem Selbststudium. Insgesamt wurden anhand verschiedener Kriterien 67 % der wissenschaftlichen Bibliothekare als selbstgesteuerte Lernende eingestuft. Motiviert wurden sie durch die Zuweisung neuer Aufgaben, durch außerberufliches Engagement und durch die Veränderung von Prozessen. Das Verhältnis der Stunden, die informell und formell mit Fortbildung verbracht wurden, ermittelte Varlejs mit 5:1.¹¹⁴²

ALISE befragte im Jahr 2000 56 bibliothekarische Ausbildungsstätten zu ihren angebotenen Fortbildungsveranstaltungen. Im Vergleich mit der Studie von 1998/1999 waren die Anzahl der Veranstaltungen um 20 % und die Kontaktstunden um 15 % gestiegen, die Teilnehmerzahlen um 8 % gesunken. Die Hälfte der bibliothekarischen Ausbildungsstätten bot 1 bis 8, ein Viertel 9 bis 18 und ein weiteres Viertel 18 bis 91 Ver-

¹¹³⁸ Vgl. (Hallam et al., 2008, S. 94, Table 5.130).

¹¹³⁹ Vgl. (Hallam et al., 2008, S. 97, Table 5.137).

¹¹⁴⁰ Vgl. (White et al., 1985, S. 18, Table 8).

¹¹⁴¹ Vgl. (Donnelly, 1987, S. 199–200).

¹¹⁴² Vgl. (Varlejs, 1999b, S. 54–60).

anstaltungen an. Am häufigsten offerierten sie Workshops. An den Veranstaltungen nahmen überwiegend Bibliothekare aus der Region teil. Viele Fortbildungsveranstaltungen wurden von Hochschullehrenden der bibliothekarischen Ausbildungseinrichtung und von Bibliothekaren aus der Praxis gestaltet.¹¹⁴³ Für die Verwaltung und Organisation waren überwiegend Koordinatoren der bibliothekarischen Ausbildungsstätten und der Direktor bzw. Dekan verantwortlich.¹¹⁴⁴

Black berichtete 2002 von den Ergebnissen einer Befragung der Studienabgänger der *Dalhousie University School of Library and Information Science*. 59 % der Absolventen hatten im letzten Jahr Fortbildungen besucht. Als Veranstaltungsform wurden Workshops, ein Post-Master-Abschluss und Kurse bevorzugt. Bisher hatten die Befragten allerdings am häufigsten an Workshops, Konferenzen und Vorträgen teilgenommen.¹¹⁴⁵

In **Kanada** waren 2003/2004 dem 8Rs Research Team zufolge 64 % der Berufseinsteiger, 61 % der Mitarbeiter mit längerer Berufserfahrung und 67 % der Mitarbeiter mit langer Berufserfahrung in wissenschaftlichen Bibliotheken mit dem Weiterbildungsangebot der eigenen Institution zufrieden. 98 % der befragten Hochschulbibliotheken meinten, dass Bibliotheksverbände eine große Rolle in der Weiterbildung spielen sollten, indem sie z. B. allgemeine Fortbildungen anbieten, Weiterbildungsbedürfnisse ermitteln und die Durchführung von Kursen unterstützen.¹¹⁴⁶

In **Großbritannien** fördern einer Studie des CPD25 2004 zufolge alle befragten Bibliotheken das Training am Arbeitsplatz. 91 % boten In-House-Schulungen von Mitarbeitern und 85 % von externen Trainern an. Alle Bibliotheken unterstützten die Teilnahme an externen Fortbildungsveranstaltungen. 99 % führten Orientierungs- und Einführungsprogramme durch. Jeweils 97 % der Bibliotheken förderten die Teilnahme an Konferenzen bzw. Seminaren und Workshops und 88 % an externen Fortbildungen. 78 % der Bibliotheken führten interne Seminare durch, 73 % unterstützten interne Trainingsprogramme, 47 % individuelle Entwicklungspläne und 76 % externe Kurse für ein Zertifikat oder einen Abschluss.¹¹⁴⁷

In **Deutschland** untersuchte Simon 1985 Fortbildungsbedürfnisse und -angebote im Bereich des Bibliothekswesens und IuD, deren thematische Schwerpunkte, Teilnehmerzahlen und -profile, Zeitdauer und Kosten. Die Studie kam zum Ergebnis, dass eine Fortbildungsagentur zur Koordination und zum Austausch geschaffen und regelmäßige Statusberichte über den Erfolg der Veranstaltungen erstellt werden sollten.¹¹⁴⁸ Jedwabski zählte 1997 zu den Hauptveranstaltern von Fortbildungsmaßnahmen neben den Staatlichen Büchereistellen für den Öffentlichen Bibliotheksbereich mit jeweils mehr als zehn Veranstaltungen das Hochschulbibliothekszenrum in Köln, das Zentrum für Weiterbildung der Freien Universität Berlin, den Arbeitskreis Information in Stuttgart, die Fachhochschule in Frankfurt, das DBI in Berlin und die WIND GmbH in Köln.¹¹⁴⁹

¹¹⁴³ Vgl. (Association for Library and Information Science Education, 2000), Table V-9.

¹¹⁴⁴ Vgl. (Association for Library and Information Science Education, 2000), Table V-10.

¹¹⁴⁵ Vgl. (Black et al., 2002, S. 174).

¹¹⁴⁶ Vgl. (8Rs Research Team, 2005, S. 132–138).

¹¹⁴⁷ Vgl. (Yeoh et al., 2004, S. 10–11).

¹¹⁴⁸ Vgl. (Simon, 1985, S. 34–35).

¹¹⁴⁹ Vgl. (Jedwabski, 1997, S. 40).

1992 führte die VdDB Kommission Ausbildung und Beruf eine Fragebogenaktion unter den Mitgliedern des Vereins durch, um eine fundierte Informationsgrundlage für die VdDB-Beiräte und potenziellen Veranstalter von Fortbildungen im Bibliotheksbereich zu schaffen. Dabei wurden Themenwünsche, Potenziale von Zeit- und Geldressourcen, das Engagement und das derzeitige Fortbildungsangebot analysiert. Die Fortbildungen sollten nach Meinung von 70 % der Befragten maximal 3,5 Tage dauern. Bei den Entfernungen war jeweils ein Drittel der Befragten bereit, maximal mehr als 200 km bzw. 100-200 km, ein Viertel maximal 50-100 km zurückzulegen.¹¹⁵⁰ Eine andere Umfrage unter den BIB-Mitgliedern der Landesgruppe Baden-Württemberg 2006 zeigte, dass Montag und Mittwoch die besten Wochentage für die Durchführung von Fortbildungen sind.¹¹⁵¹ Die BIB Kommission für OPLs führte ebenfalls 2006 eine Fragebogenaktion zum Thema Fortbildung durch. Hier wurden Freitag, Montag und Samstag als optimale Tage für Fortbildungsveranstaltungen genannt. Als Veranstaltungsart wurden Tagesseminare, Workshops und klassische Vorträge bevorzugt. Die Befragten akzeptierten eine Anfahrtszeit von durchschnittlich bis zu zwei Stunden.¹¹⁵²

Tab. 3-29. Formen, Veranstalter und Reichweite von Fortbildungsveranstaltungen im Allgemeinen

Aspekt	Realität	Präferenz
USA, Großbritannien, Australien		
Form	Konferenzen	Training am Arbeitsplatz
	Kurse, Workshops, Vorträge	Interne Schulungen
	Arbeitsgruppen der Berufsverbände	Seminare und Kurse, Workshops
	Selbststudium	Studienprogramme
	Fortbildung des Arbeitsgebers, Mentorenprogramme, interne Trainingsprogramme, Job Rotation, Arbeitsplatztausch	Präsenzveranstaltungen
Reichweite	Lokal, regional	Lokal, regional
Veranstalter	Berufsverbände, Bibliothekarische Ausbildungsstätten, Hochschule / Bibliothek	Berufsverbände
Deutschland		
Form	k. A.	Maximal 3,5 Tage
		Tagesseminare, Workshops, Vorträge
Reichweite	k. A.	Lokal, regional
Veranstalter	Bibliothekarische Ausbildungsstätten, Hochschule, Berufsverbände	Berufsverbände, Bibliothekarische Ausbildungsstätten

Quellen: siehe Text.

Es zeigt sich, dass in den USA, Großbritannien und Australien der Besuch von Konferenzen, Kursen, Workshops, Arbeitsgruppen der Berufsverbände, von internen Trainingsprogrammen und das Selbststudium dominierten. Bevorzugt wurden von den befragten Bibliothekaren interne Schulungen, Training am Arbeits-

¹¹⁵⁰ Vgl. (Chmielus et al., 1993, S. 3, 6, 19).

¹¹⁵¹ Vgl. (Sträter, 2006, S. 167–168).

¹¹⁵² Vgl. (Merken, 2006, S. 490).

platz, Seminare, Kurse und Workshops, Studienprogramme sowie Präsenzveranstaltungen allgemein. Als Veranstalter fungierten häufig Berufsverbände, bibliothekarische Ausbildungsstätten, Hochschulen und Bibliotheken. Im Vergleich dazu erfassten Umfragen und Statistiken nur eingeschränkt entsprechende Daten für durchgeführte Fortbildungsveranstaltungen in Deutschland. Es ließen sich nur gezielt Aussagen zu häufig auftretenden Veranstaltern treffen. Vor allem bibliothekarische Ausbildungsstätten, Hochschulen und Berufsverbände führten Fortbildungen durch. Berufsverbände und bibliothekarische Ausbildungsstätten wurden als Veranstalter bevorzugt. In Bezug auf die Form wurden maximal dreieinhalbtägige Maßnahmen, Tagesseminare, Workshops und Vorträge präferiert. In den USA, Großbritannien, Australien und Deutschland zogen die Befragten lokale und regionale Veranstaltungen vor (vgl. Tab. 3-29).

Darüber hinaus enthalten die Studien auch die Nennung der Themen, zu denen Fortbildungen gewünscht, nachgefragt und besucht werden und wurden.

- Mitglieder der ACRL interessierten sich 1987 Donnelly zufolge zu 46 % für Fortbildungskurse der ACRL vor allem zu Management-Themen und technologischen Entwicklungen.¹¹⁵³
- Absolventen der *Dalhousie University School of Library and Information Science* gaben 2002 Black - zufolge an, dass sie sich in den nächsten zwei Jahren Fortbildungen zu Technologien, Management, bibliothekarischen Kernkompetenzen, Nutzerverhalten, Schulungskompetenzen und Marketing wünschten.¹¹⁵⁴
- In Kanada hatten der Studie des 8Rs Research Teams 2003/2004 zufolge 80 % der Befragten Fortbildungen im Bereich der Kompetenzen für den Arbeitsplatz besucht, 87 % im Bereich technologischer Fähigkeiten, 47 % zu Fähigkeiten in Bezug auf Dienstleistungen der Bibliothek und 53 % zum Thema Management.¹¹⁵⁵
- Im Rahmen der australischen neXus-Umfrage im Jahr 2006 gaben Bibliotheksmitarbeiter an, zu 79,8 % an Fortbildungen für beruflich relevante Fertigkeiten, zu 83,9 % für technologische Fertigkeiten, zu 59,1 % im Bereich des Kundenservices, zu 60,5 % im Management und zu 59,3 % zu Führung und Leitung teilgenommen zu haben.¹¹⁵⁶
- Die in der Befragung der *VdDB Kommission Ausbildung und Beruf* 1992 ermittelten Themenwünsche bezogen sich mit 56 % auf Besichtigungen, mit 45 % auf EDV, mit 37 % auf Informationsvermittlung und mit 26 % auf psychologisches Training bzw. BWL. Schaute man sich die einzelnen Themen an, so standen Auskunftsgespräch und Benutzerschulung mit 39,5 % an elfter Stelle hinter Besichtigungen, Online-Recherchen, Suchstrategien, OPACs, EDV in der Katalogisierung, Management, EDV in der Benutzung und PC-Einführung.¹¹⁵⁷

¹¹⁵³ Vgl. (Donnelly, 1987, S. 199–200).

¹¹⁵⁴ Vgl. (Black et al., 2002, S. 174).

¹¹⁵⁵ Vgl. (8Rs Research Team, 2005, S. 132–138). Jeweils 56 %, 60 %, 43 % bzw. 52 % konnten die erlernten Fähigkeiten am Arbeitsplatz erfolgreich anwenden.

¹¹⁵⁶ Vgl. (Hallam et al., 2008, S. 99, Table 5.141).

¹¹⁵⁷ Vgl. (Chmielus et al., 1993, S. 12-15, 18).

- Die Teilnehmer von Kursen auf der Plattform Bibweb wünschten sich 2005 im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Angebots Fortbildungen zu den Bereichen Informationskompetenz, Lobbyarbeit für Bibliotheken, digitale Dienstleistungen, Führung und Management.¹¹⁵⁸
- In der Befragung der BIB-Mitglieder der Landesgruppe Baden-Württemberg 2006 wurden thematisch vor allem Fortbildungen zur Informationsvermittlung, Kommunikation, Kinderbibliothek, Exkursionen, Arbeitsorganisation, Internet, Öffentlichkeitsarbeit, Mitarbeiterführung und strategisches Management gewünscht.¹¹⁵⁹
- Der Umfrage der BIB Kommission für OPLs zufolge bestanden 2006 starke Fortbildungsbedürfnisse im EDV-Bereich zu den Themen Online-Recherchen, Digitale Bibliothek, E-Journals, Bibliotheks-EDV und Online-Fernleihe. An zweiter Stelle stand Bibliotheksmanagement, gefolgt von Selbstorganisation, Umgang mit Veränderungen, Kommunikation, Konflikte, Zeitmanagement und Rechtsfragen, Nutznachweis für Bibliotheken und Qualitätskontrolle. Im Mittelfeld lagen Themenwünsche wie Benutzerschulung, Bibliothekseinführung, Öffentlichkeitsarbeit, Projektmanagement und Bestandserschließung. Das Schlusslicht bildeten die Themen Ehrenamt, Förderverein und Ausbildung.¹¹⁶⁰

Insgesamt nahmen thematische Fortbildungen zu den Bereichen Management, Informationsvermittlung und Kommunikation einen hohen Stellenwert ein.

In Deutschland existiert kein Überblick zu den Formen und Themen der Angebote einzelner Veranstalter, zum Grad der informellen Fortbildung der Bibliotheksmitarbeiter und zur Effektivität und Eignung der Fortbildung zum Erwerb einzelner Fähigkeiten und Kenntnisse.

3.6 Zwischenergebnis: Unterschiedliche Perspektiven auf Informationskompetenz, deren Vermittlung und dafür benötigte Kompetenzen

Das Thema Informationskompetenz und deren Vermittlung wurden in Studien aus den USA, Kanada, Großbritannien und Australien aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Die Untersuchungen befragten nicht nur die Bibliothekare, das Schulungspersonal und die Bibliotheksdirektoren, sondern auch die Bibliotheken, Hochschulen und bibliothekarische Ausbildungsstätten sowie Bibliotheksbenutzer wie Studierende, Absolventen, Hochschullehrende und Wissenschaftler. Einige der Studien waren jedoch regional begrenzt, wurden nur mit einer sehr kleinen Stichprobe durchgeführt und bedürften einer Aktualisierung.

Die Ausführungen dieses Kapitels zeigen, dass Daten unterschiedlichen Umfangs zur Wahrnehmung des Begriffs Informationskompetenz durch die Bibliothekare und zur Umsetzung in Schulungsveranstaltungen vorliegen. Im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz wurde die Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden, die Existenz und Integration von Programmen, deren Inhalte, der Besuch von Schulungen durch die Studierenden und die Einstellungen der Hochschullehrenden und Bibliothekare

¹¹⁵⁸ Vgl. (Hasiewicz, 2006, S. 403).

¹¹⁵⁹ Vgl. (Sträter, 2006, S. 167–168).

¹¹⁶⁰ Vgl. (Merken, 2006, S. 490).

untersucht. Darüber hinaus beschrieben Untersuchungen die Gewichtung und die Art und Weise der Aneignung einzelner Fähigkeiten und Kenntnisse, die für die Planung und Durchführung von Schulungsveranstaltungen für Bibliothekare relevant sind. Die Bedeutung des Erwerbs einzelner Fähigkeiten in der Ausbildung, insbesondere von Fähigkeiten zur Vermittlung von Informationskompetenz, war Gegenstand weiterer Untersuchungen. Auch die Bedeutung von Fortbildungen, deren Formen und Themen sowie die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen wurden erfasst.

Insgesamt lassen die Ergebnisse der Studien, die sich auf Einstellungen, Haltungen und Kenntnisse der mit Schulungen befassten Bibliothekare beziehen, für die USA, Kanada, Großbritannien und Australien folgende Tendenzen erkennen.

- Der Begriff *Information Literacy* hat sich als Bezeichnung an amerikanischen Hochschulbibliotheken durchgesetzt.
- Bibliothekare gewichten den Zugang zu Informationen, die Bewertung und die Nutzung in der Theorie sehr hoch. In der Praxis konzentrieren sie sich sehr häufig auf die Vermittlung des Zugangs zu den Informationsressourcen.
- Der größte Teil der Hochschulbibliotheken bietet Schulungsprogramme zum Erwerb von Informationskompetenz in unterschiedlichen Umfang an.
- Vereinzelt werden Zahlen zum Anteil der Schulungstätigkeiten an der Arbeitszeit, zu den aufgewendeten Arbeitsstunden, zu den durchgeführten Schulungen und zu den Arbeitsjahren im Bereich Schulungen erfasst.
- Die Verantwortung für die Vermittlung von Informationskompetenz tragen abhängig von den jeweiligen Fähigkeiten und Kenntnissen sowohl Bibliothekare allein als auch Hochschullehrende und Bibliothekare gemeinsam.
- Bibliothekare und Hochschullehrende arbeiten bei der Vermittlung von Informationskompetenz zusammen. Über die Art und Weise der Zusammenarbeit ist wenig bekannt. Beide stehen vor diversen Herausforderungen und Problemen.
- Bibliothekare schätzen die Bedeutung pädagogischer und kommunikativer Fähigkeiten für die Durchführung von Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz hoch ein.
- Sie eignen sich diese Fähigkeiten im Selbststudium, in der Fortbildung und im Training am Arbeitsplatz an. Sie bevorzugen, die Fähigkeiten in der bibliothekarischen Ausbildung oder in der Fortbildung zu erwerben.
- Wenige Bibliothekare erlernten die benötigten Fähigkeiten in der bibliothekarischen Ausbildung.
- Bibliothekare nehmen regelmäßig an Fortbildungen teil.
- Fast alle Bibliothekare nutzen die Fachliteratur, um informiert zu bleiben.
- Sie wünschen sich Fortbildungsangebote zu den Themen Lehrmethoden, Lerntheorie, Didaktik, Unterrichtsgestaltung und lehr- und lernunterstützende Technologien.

Im Vergleich dazu untersuchten Bibliothekare in Deutschland überwiegend, wie Studierende ihre Informationskompetenz erwarben und welche Fortbildungsbedürfnisse insgesamt bestehen. Es gibt wenige Studien, in denen Bibliothekare selbst zu ihrem Verständnis des Begriffs Informationskompetenz, zu ihren Erfahrungen und Tätigkeiten im Schulungsalltag und zu ihrer Aus- und Fortbildung in diesem Bereich befragt wurden. Für Deutschland lassen sich auf Grundlage der vorliegenden Studien folgende Aussagen treffen:

- Die Schulungsveranstaltungen der Bibliotheken betonen vor allem die Vermittlung von Kenntnissen zum Zugang zu den Informationen.
- Hochschullehrende schätzen die Kenntnis von Recherche-techniken und Informationsressourcen sowie die Bewertung von Informationen sehr hoch ein.
- Die Studierenden schöpfen die Breite der Informationsangebote nicht aus. Ihnen fehlen Kenntnisse im Umgang mit den Informationsressourcen der Bibliothek.
- Hochschulbibliotheken führten im Durchschnitt im Jahr 2007 184 Schulungsstunden durch und erreichten insgesamt 18,3 % der Studierenden.
- Es nahmen generell zwischen 12 % und 57 %, am häufigsten zwischen 20 % und 30 % der befragten Studierenden an einer Bibliothekseinführung oder Schulung teil.
- Viele Lehrende sind über das Schulungsangebot der Bibliotheken nicht ausreichend informiert.
- Es existiert keine einheitliche Meinung zur primären Verantwortlichkeit für die Vermittlung von Informationskompetenz.
- Herausforderungen und Probleme bei der Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden werden (in Publikationen) nicht artikuliert oder diskutiert.
- Befragte Bibliothekare stufen aus allen zu beherrschenden Kompetenzbereichen Kenntnisse zu den Informationsressourcen und -zugängen am häufigsten sehr hoch ein.
- Die bibliothekarische Ausbildung soll allgemein Themen wie Umgang mit Benutzern, Bibliotheks-EDV, Internet, Datenbankrecherche, Öffentlichkeitsarbeit, Marketing, Management vermitteln.
- Thematisch bestehen für den Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz in Deutschland Fortbildungsbedürfnisse zur Bibliotheksdidaktik, Methodik und Informationstechnologie.
- Die Mehrheit der Bibliothekare ist an Fortbildungen interessiert.
- Im Jahr 2007 hatte jeder Mitarbeiter einer Hochschulbibliothek in Deutschland Fortbildungen im Umfang von 2,3 (DBS) bzw. 3,0 (BIX) Stunden besucht.
- Bibliothekarische Ausbildungsstätten, Hochschulen und Berufsverbände führten häufig Fortbildungen durch.
- Es würden Berufsverbände und bibliothekarische Ausbildungsstätten als Veranstalter, maximal dreieinhalb-tägige Maßnahmen in Form von Tagesseminaren, Workshops und Vorträgen und Veranstaltungen auf lokaler oder regionaler Ebene bevorzugt.

In speziellem Bezug auf die Vermittlung von Informationskompetenz existieren in Deutschland zu vielen Bereichen keine quantitativen oder qualitativen Daten: Wie wird der Begriff Informationskompetenz in der

Praxis verwendet? Wie werden Elemente der Definition gewichtet? Welche Veranstaltungsformen werden durchgeführt, welcher Grad der Integration findet in der Praxis statt? Hat sich eine Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden im Berufsalltag etabliert? Welche Möglichkeiten nahmen die derzeit berufstätigen Bibliothekare in Deutschland bisher in der Aus- und Fortbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz wahr? Welche wünschen sie sich? Welche Fähigkeiten und Kompetenzen erachteten sie als wichtig für die Planung und Durchführung von Schulungsveranstaltungen? Diese Fragen sollen im Rahmen dieser Arbeit durch eine Befragung der Bibliothekare an deutschen Hochschulbibliotheken, die sich mit der Vermittlung von Informationskompetenz befassen, beantwortet werden. Das nächste Kapitel beschreibt die Konzeption, Durchführung und Auswertung der Ergebnisse dieser Umfrage.

4 Konzeption, Methoden und Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Die ersten drei Kapitel berücksichtigten theoretische Ausführungen, Beschreibungen und Erfahrungsberichte aus der Praxis sowie Ergebnisse aus vorangegangenen Befragungen und Studien aus Deutschland, den USA, Großbritannien und Australien. Sie betrachteten Definitionen von Informationskompetenz, Schulungsprogramme der Bibliotheken und deren Integration in den Studienalltag und die Zusammenarbeit zwischen Bibliothekaren und Hochschullehrenden. Sie trugen ebenfalls die von den Bibliothekaren für die Durchführung und Planung von Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz benötigten Kompetenzen zusammen und beschrieben die Aus- und Fortbildungssituation.

Das vierte Kapitel erläutert die Konzeption, Durchführung und Auswertung der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten empirischen Untersuchung. Die Befragung soll dazu beitragen, einen Überblick über die Ansichten, Kenntnisse und Fähigkeiten der Bibliotheksmitarbeiter, die sich an deutschen Hochschulbibliotheken mit Schulungen befassen, zu gewinnen. Sie erhebt Zahlen zu ausgewählten Aspekten der in den Kapiteln 1 bis 3 aufgezeigten Defizite: Welchen Standpunkt vertreten Bibliothekare zum Thema Informationskompetenz? Welche Inhalte assoziieren sie mit diesem Begriff? Wie werden die Verantwortlichkeiten im Schulungsalltag verteilt? Welche Erfahrungen wurden in der Zusammenarbeit mit den Hochschullehrenden im Berufsalltag gesammelt? Wie gewichten Bibliothekare die Kompetenzen, die sie für die Planung und Durchführung von Schulungsveranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz benötigen? Wie erwerben sie didaktisch-methodische, kommunikative und organisatorische Kompetenzen? Wie wurde das Thema Informationskompetenz in ihrer Ausbildung behandelt? Wie bildeten sie sich für die Wahrnehmung von Schulungsaufgaben fort? Welche Fortbildungswünsche haben sie? Wie tauschen sie ihre Erfahrungen aus?

Zuerst werden die Hypothesen vorgestellt, die mit Hilfe der Befragung untersucht werden sollen. Anschließend gehen die Ausführungen auf die Bibliotheken und Bibliothekare als Untersuchungsgegenstände ein und beschreiben die Vorgehensweise bei der Durchführung und der Auswertung der Befragung. Abschließend werden die Ergebnisse dargestellt.

4.1 Konzeption und Durchführung der empirischen Untersuchung

Die Konzeption des Fragebogens beruht auf den Erkenntnissen publizierter US-amerikanischer, britischer, australischer und deutscher empirischer Studien. Die folgenden Ausführungen gehen auf die Hypothesen, auf den Untersuchungsgegenstand und auf die gewählten Methoden ein. Sie beschreiben die Durchführung, den Rücklauf und die Qualität der Antworten.

4.1.1 Erkenntnisleitendes Interesse, Grundfragen und Hypothesen

Kapitel 3 zeigte die große Anzahl der in den USA, Großbritannien und Australien erschienenen Studien und Publikationen zum Verständnis des Begriffs Informationskompetenz, zum Umfang von Schulungsprogrammen, zu den benötigten Kompetenzen und zu den Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten. In Deutschland wurden auf dem Gebiet der Informationskompetenz bundesweite Studien zu den Fähigkeiten und Kenntnissen der Studierenden durchgeführt. Tätigkeiten der Hochschulbibliotheken und ihrer Mitarbeiter im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz wurden dagegen nur lückenhaft erfasst. Diskussionen und Betrachtungen zu Kompetenzen und den Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten und -wünschen der Bibliotheksmitarbeiter für die Planung und Durchführung von Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz beruhen bisher auf keiner empirischen Grundlage.

Im Rahmen des Literaturstudiums wurden unterschiedliche Ergebnisse vorgestellt, die an dieser Stelle für die Befragung und Formulierung der Hypothesen auf einzelne Aspekte fokussiert werden. Die Hypothesen beschäftigen sich mit den folgenden fünf Themen:

- Verwendung des Begriffs Informationskompetenz,
- Vermittlung von Informationskompetenz im Berufsalltag,
- Kompetenzen der Bibliothekare für die Vermittlung von Informationskompetenz,
- Ausbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz und
- Fortbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz.

Zu diesen Bereichen werden im Folgenden insgesamt 17 Hypothesen formuliert.

4.1.1.1 *Hypothesen zur Verwendung des Begriffs Informationskompetenz*

Informationskompetenz ist die Fähigkeit, bezogen auf ein konkretes Problem den Informationsbedarf zu erkennen, Informationen zu ermitteln, zu bewerten und effektiv zu nutzen (vgl. Kap. 1.2). Während Definitionen, Standards und Modelle eine theoretische Grundlage darstellen, interessiert hier der Gebrauch des Begriffs *Informationskompetenz* durch die Bibliothekare deutscher Hochschulbibliotheken im Berufsalltag.

Hypothese 1 – Der Begriff Informationskompetenz hat sich an deutschen Hochschulbibliotheken als Bezeichnung bzw. Beschreibung von Schulungsprogrammen durchgesetzt.

In Deutschland treten die Bezeichnungen *Informationskompetenz*, *Benutzerschulung*, *Teaching Library* und *Bibliothekspädagogik* auf und betonen jeweils unterschiedliche Schwerpunkte (vgl. Kap. 1.2.1.2). Während in der Theorie *Benutzerschulung* und *Informationskompetenz* als Termini eindeutig voneinander abgegrenzt werden, fehlen Daten zur Verwendung dieser Begriffe in der Praxis. Bisher können anhand der vorliegenden Quellen keine Aussagen zum praktischen, alltäglichen Gebrauch des Begriffs *Informationskompetenz* durch die Bibliothekare gemacht werden (vgl. Kap. 3.1.1).

Hypothese 2a – Bibliothekare an deutschen Hochschulbibliotheken assoziieren mit dem Begriff Informationskompetenz verschiedene Kenntnisse und Fähigkeiten, die von den Studierenden in unterschiedlichen Ausmaßen erlernt werden sollen. Bibliothekare möchten dabei das ganze Spektrum von Informationskompetenz vermitteln.

Hypothese 2b – Die jeweils angebotenen Schulungsprogramme beschränken sich in der Praxis jedoch auf die Kenntnisse und Fähigkeiten, die konkret auf die Bibliotheksangebote bezogen sind.

In der einschlägigen deutschen Fachliteratur wird Informationskompetenz als Konzept verstanden, das über Bibliothekskompetenz und Benutzerschulung hinausgeht. Die 2004 von Lux und Sühl-Strohmenger aufgestellten *Standards und Inhaltsfelder für die Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Hochschulbibliotheken* werden in der Literatur selten rezipiert. Die vom Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg 2007 formulierten *Standards der Informationskompetenz für Studierende* existierten zum Zeitpunkt dieser Befragung noch nicht (vgl. Kap. 1.2.3.2). Diverse Beschreibungen von Schulungsprogrammen geben nur einen begrenzten Einblick in den Umfang der vermittelten Inhalte und erlauben lediglich indirekte Schlüsse zur Begriffsauslegung (vgl. Kap. 1.3.2). Untersuchungen und Befragungen von Bibliotheken und Bibliothekaren zur inhaltlichen Auslegung des Begriffs Informationskompetenz und zur Gewichtung einzelner Elemente im Alltag an deutschen Hochschulbibliotheken existieren nicht (vgl. Kap. 3.1.1). So kann eine Aufnahme der Standpunkte der schulenden Bibliothekare zu den Inhalten, die sie den Studierenden vermitteln möchten, und den Inhalten, die von der eigenen Institution praktisch vermittelt werden, einen Einblick in die inhaltliche Zielsetzung und Umsetzung in der Praxis geben.

4.1.1.2 *Hypothesen zur Vermittlung von Informationskompetenz im Berufsalltag*

Die Vermittlung von Informationskompetenz in Schulungen im Berufsalltag kann mit Hilfe unterschiedlicher Kennziffern beschrieben werden. Dazu gehören: die Art der Schulungen, die durchführenden Personenkreise, die aufgewendeten Stunden, die Anzahl der durchgeführten Veranstaltungen sowie die Quantität und Qualität der Zusammenarbeit mit den Hochschullehrenden.

Hypothese 3 – Jede Hochschulbibliothek führt Schulungen unterschiedlicher Art für Bibliotheksbenutzer durch.

In den USA werden in unregelmäßigen Abständen nationale Abfragen zu den Schulungsangeboten der Hochschulbibliotheken, ihren Inhalten, ihrer Verankerung und ihrer personellen Realisierung durchgeführt (vgl. Kap. 3.2.1). In Deutschland erfasst die DBS auf nationaler Ebene die Stundenanzahl der durchgeführten Benutzerschulungen. Zusätzlich geben Berichte über einzelne Schulungsveranstaltungen einen regionalen

Einblick (vgl. Kap. 1.3.2). Qualifizierende Aussagen über die Art der Schulungsprogramme können nicht gemacht werden (vgl. Kap. 3.2.1).

Hypothese 4 – Bibliothekare, die für Schulungen zuständig sind, verbringen einen Großteil ihrer Arbeitszeit mit der Planung und Durchführung von Schulungen.

In den USA untersuchten einige Studien den Arbeitsaufwand und den Anteil der Durchführung der Schulungen an der gesamten Arbeitszeit der Bibliothekare. Andere Studien betrachten den Umfang, den Schulungstätigkeiten in den Tätigkeits- und Stellenprofilen einnehmen (vgl. Kap. 3.2.2). Die DBS erfasst die Gesamtzahl der Stunden, in denen das Bibliothekspersonal Schulungen bzw. Führungen durchführte (vgl. Kap. 3.2.1). Der Arbeitsaufwand für die einzelnen Mitarbeiter wird zwar in wenigen Berichten beschrieben, national jedoch nicht erhoben oder diskutiert.

Hypothese 5 – Bibliothekare tragen die primäre Verantwortung für die Vermittlung von Informationskompetenz.

In den USA weisen Richtlinien den Bibliothekaren und Hochschullehrenden unterschiedliche Verantwortungsbereiche zu. Die ACRL sieht die primäre Verantwortung an erster Stelle bei den Bibliothekaren, erst danach bei Bibliothekaren und Hochschullehrenden gemeinsam. Den *Objectives for information literacy instruction* zufolge übernehmen Bibliothekare die primäre Verantwortung für 9 Lernziele und kooperieren für die restlichen 25 eng mit den Hochschullehrenden. Auch die *Middle States standards* legen fest, wann Bibliothekare oder Hochschullehrende die Vermittlung leiten bzw. unterstützen sollen (vgl. Kap. 1.3.3). Die Hochschullehrenden selber haben unterschiedliche Vorstellungen, welche Inhalte von den Bibliothekaren vermittelt werden können. Sie erwarten entweder keine oder aber mehr Unterstützung von den Bibliotheksmitarbeitern (vgl. Kap. 3.2.4.1 und Kap. 3.2.4.2).

In Deutschland erforschte die SteFi-Studie die Erwartungen der Hochschullehrenden und Studierenden. Zum Zeitpunkt der Befragung im dritten Quartal 2006 existierte bis auf einzelne Äußerungen kein repräsentativer Einblick in die Ansichten von Bibliotheksmitarbeitern zum Grad ihrer eigenen Verantwortung. Eine direkte Kommunikation der Verteilung der Verantwortlichkeiten zwischen Bibliothekaren und Hochschullehrenden hatte zu diesem Zeitpunkt noch nicht stattgefunden. Die Verantwortlichkeiten aus bibliothekarischer Sicht wurden erst 2007 in den baden-württembergischen *Standards der Informationskompetenz für Studierende* dargestellt (vgl. Kap. 1.3.3).

Hypothese 6 – Diplom-Bibliothekare und Fachreferenten führen die Mehrheit der Schulungen durch. Sie sind an den unterschiedlichen Formen der Schulungen in unterschiedlichem Maße beteiligt.

In den USA sieht die ALA den Master-Abschluss als optimale Qualifikation für die Arbeit in Bibliotheken an (vgl. Kap. 2.2.2.1). In Deutschland gibt es diverse anerkannte Abschlüsse wie das Universitätsstudium mit anschließendem Referendariat, das Diplom an einer Fachhochschule, den Master und den Bachelor (vgl. Kap. 2.2.1.1). Eine Aufteilung der Zuständigkeiten und Aufgabengebiete, wie sie bereits in den Feldern der Erwerbung und Erschließung bestehen, lässt sich im Bereich der Schulungen bisher nur indirekt in Beschreibungen finden. Beispielsweise unterrichten Fachreferenten häufig fachlich ausgerichtete oder in das Studium eingebundene Seminare (vgl. Kap. 1.3.3). Ein Überblick, ob und wie Fachreferenten, Diplom-

Bibliothekare, FaMIs, Hochschullehrende oder Tutoren an den Schulungsangeboten zur Vermittlung von Informationskompetenz beteiligt sind, fehlt bisher.

Hypothese 7 – Bibliothekare schätzen ihre Fähigkeiten, Informationen zum Dienstleistungsangebot der Bibliothek zu vermitteln, besser ein als ihre Fähigkeiten, grundlegende Konzepte und Strategien der Informationssuche und -verarbeitung zu lehren.

Wie die Bibliotheksmitarbeiter ihre eigenen Fähigkeiten einschätzen, einzelne Elemente und Komponenten von Informationskompetenz zu vermitteln, bleibt sowohl in der amerikanischen als auch in der deutschen Literatur unberücksichtigt.

Hypothese 8a – Eine Zusammenarbeit der Bibliothekare mit den Hochschullehrenden in Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz findet selten statt, wird dann aber von den Bibliothekaren als gut bewertet.

Hypothese 8b – Die Qualität der Zusammenarbeit mit den Hochschullehrenden ist abhängig vom Studienfach.

Hypothese 8c – Bibliothekare stehen bei der Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden in der Planung und Durchführung von Schulungen einer Vielzahl von Herausforderungen gegenüber.

In der englischsprachigen Literatur wird die enge Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden als ein Faktor von erfolgreichen Schulungsprogrammen hervorgehoben (vgl. Kap. 1.3.1). Diverse Studien und Veröffentlichungen untersuchten die Quantität und die Qualität der Zusammenarbeit, diskutierten die Anerkennung von Bibliothekaren als gleichberechtigte Lehrende und zeigten Barrieren, Einstellungen und Vorurteile bei der Zusammenarbeit auf. Einige kamen zu dem Schluss, dass in Seminare und Lehrveranstaltungen eingebundene Schulungen die Studierenden am besten erreichten. Andere beschrieben Probleme, Herausforderungen und Vorurteile, welche die Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden prägen (vgl. Kap. 1.3.3 und Kap. 3.2.4.3).

In der deutschen bibliothekswissenschaftlichen Fachliteratur wird die Zusammenarbeit zwischen Bibliothekaren und Hochschullehrenden vereinzelt erwähnt, deren Herausforderungen und Probleme jedoch nur am Rande angedeutet. Eine strukturierte und fundierte Diskussion findet nicht statt (vgl. Kap. 1.3.3). Quantitative und qualitative Daten zu Umfang, Art und Herausforderungen der Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden für die Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Hochschulbibliotheken fehlen.

4.1.1.3 *Hypothesen zu Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz*

Bibliotheksmitarbeiter müssen im Rahmen ihrer Schulungsaktivitäten unterschiedliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse beherrschen.

Hypothese 9 – Bibliothekare schätzen die Bedeutung pädagogischer, kommunikativer und organisatorischer Fähigkeiten für die erfolgreiche Durchführung und Planung von Schulungen hoch ein.

Über die Gewichtung der für die Planung und Durchführung von Schulungen benötigten Fähigkeiten existiert nur eine US-amerikanische Untersuchung aus dem Jahr 1993 (vgl. Kap. 3.3.1). Weitere Studien erstellen Rangfolgen aus der Gesamtheit der von Bibliothekaren zu beherrschenden Qualifikationen und Kompetenzen (vgl. Kap. 3.3.2). Darüber hinaus bestehen in den USA eine Reihe spartenspezifischer Berufsbilder und Anforderungsprofile (vgl. Kap. 2.1.2.4). Erst 2007 veröffentlichte die ACRL die *Standards for proficiencies for instruction librarians and coordinators*, die die von Bibliotheksmitarbeitern für die Durchführung von Schulungen benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten in zwölf Kategorien zusammenstellen (vgl. Kap. 2.1.2.3).

In Deutschland geben die Berufsverbände ebenfalls allgemeine Anforderungs- und Qualifikationsprofile bezogen auf bestimmte Einrichtungen und Tätigkeiten heraus (vgl. Kap. 2.1.2.2). Während bis zum Oktober 2008 kein spezifisches Anforderungsprofil für die mit Schulungen befassten Bibliothekare entwickelt worden ist, können aus den Äußerungen in der Fachliteratur drei große Bereiche extrahiert werden: pädagogische, kommunikative und organisatorische Kenntnisse und Fähigkeiten (vgl. Kap. 2.1.2.1). Unter Beachtung relevanter Ausführungen in der pädagogischen Fachliteratur lassen sich zehn Kategorien mit Fertigkeiten und Fähigkeiten für die Durchführung von Schulungsveranstaltungen zusammenstellen: Curriculum, Unterrichtsgestaltung und Lehren, Präsentation, Evaluation, Kommunikation, Integration, Administration, Planung, Führung und Werbung (vgl. Kap. 2.1.4).

Daten und Erkenntnisse zur Gewichtung benötigter Kenntnisse durch die praktisch schulenden Bibliotheksmitarbeiter wurden in Deutschland bisher nicht erfasst.

Hypothese 10 – Bibliothekare erwerben ihre pädagogischen, kommunikativen und organisatorischen Fähigkeiten im Selbststudium und in der Fortbildung. Sie eignen sich Fähigkeiten zur Vermittlung von Informationskompetenz nicht in der bibliothekarischen Ausbildung an.

Hypothese 11 – Bibliothekare bevorzugen den Erwerb pädagogischer, kommunikativer und organisatorischer Fähigkeiten in der Aus- und Fortbildung.

Die von Shonrock und Mulder 1993 erhobenen Daten aus den USA zeigen, dass die Kenntnisse und Fähigkeiten vor allem im Training am Arbeitsplatz, im Selbststudium oder in der beruflichen Fortbildung erworben werden. Viele Teilnehmer hätten sich die Kompetenzen jedoch bevorzugt in der bibliothekarischen Ausbildung, im Training am Arbeitsplatz, in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung und in der beruflichen Fortbildung angeeignet. Andere Studien bestätigten, dass die relevanten Fähigkeiten und Kenntnisse hauptsächlich im Training am Arbeitsplatz oder im Selbststudium erlernt wurden (vgl. Kap. 3.3.3).

Meinungsäußerungen, Erfahrungsberichten und Einblicken in die bibliothekarischen Studiengänge zufolge erwarben auch Bibliothekare in Deutschland ihre Fähigkeiten nicht nur in der bibliothekarischen Ausbildung (vgl. Kap. 2.2.1.2). Daher sind Angaben von Interesse, wo die Fähigkeiten in der Vergangenheit von den derzeit in der Berufspraxis stehenden Bibliotheksmitarbeitern erworben wurden und welche Präferenzen im Allgemeinen zu ihrem Erwerb vorliegen.

4.1.1.4 *Hypothesen zur Ausbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz*

Schulungsaktivitäten zur Vermittlung von Informationskompetenz sind einer von vielen Tätigkeitsbereichen, die Mitarbeiter von Hochschulbibliotheken wahrnehmen und für den die Ausbildung bzw. das Studium bereits die grundlegenden Kenntnisse vermitteln sollte.

Hypothese 12 – Bibliothekare haben das Thema Informationskompetenz in ihrer Ausbildung in unterschiedlichem Ausmaß behandelt.

In den USA erfassen unterschiedliche Studien Anzahl und Inhalte der in den bibliothekarischen Studiengängen angebotenen Kurse zum Thema Benutzerschulung und Informationskompetenz (vgl. Kap. 3.4.1 und Kap. 3.4.2). Die ACRL trägt regelmäßig deren Seminare und Ablaufpläne zusammen (vgl. Kap. 2.2.2.2).

In Deutschland untersuchen Umfragen die Schwerpunktsetzung in der gesamten Ausbildung. Verbleibstudien und Absolventenbefragungen erheben die in der Praxis benötigten Kompetenzbereiche (vgl. Kap. 3.4.3). Die in Kapitel 2 durchgeführte Analyse der Curricula und Studienordnungen der neuen bibliothekarischen Bachelor- und Masterstudiengänge zeigt, dass Kurse und Seminare zum Thema Informationskompetenz angeboten werden. Sie variieren in ihrem zeitlichen und inhaltlichen Umfang und sind entweder Pflicht- oder Wahlpflicht-Bestandteile in sechs der neun Bachelor- und drei der zehn Masterstudiengänge (vgl. Kap. 2.2.1.2). Es besteht jedoch weiterhin die Frage, inwieweit die bereits im Berufsleben stehenden und schulenden Bibliothekare Kenntnisse und Fähigkeiten zur Vermittlung von Informationskompetenz in der bibliothekarischen Ausbildung erworben haben.

4.1.1.5 *Hypothesen zur Fortbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz*

Kenntnisse und Fähigkeiten können auf unterschiedlichen Wegen im Rahmen der Berufstätigkeit erworben und aktualisiert werden. Dazu gehören nicht nur informelle Möglichkeiten zum Austausch, sondern auch der Besuch von Fortbildungsveranstaltungen und das Lesen der einschlägigen Fachliteratur.

Hypothese 13 – Mit Schulungen befasste Bibliothekare an deutschen Hochschulbibliotheken besuchen häufiger Fortbildungen zu fachspezifischen Informationsressourcen und zur Einführung in das Thema Informationskompetenz, seltener zum Erwerb pädagogischer, kommunikativer und organisatorischer Fähigkeiten.

In den USA, Großbritannien und Australien gibt es ein umfangreiches Fortbildungsprogramm, das sich gezielt an Bibliotheksmitarbeiter wendet, die Schulungen planen und durchführen (vgl. Kap. 2.3.3 und 3.5.1.1). In Deutschland wird das Angebot an Fortbildungsveranstaltungen in diesem Bereich erst aufgebaut. Vorrangig regional ausgerichtet, bieten die Fortbildungsprogramme Einführungen in das Thema an und gehen erst in den letzten zwei Jahren verstärkt auf didaktische Aspekte ein. Viele Hochschulbibliotheken kooperieren mit Einrichtungen der Hochschuldidaktik (vgl. Kap. 2.3.2.2). Daten zur Anzahl und Art der besuchten Veranstaltungen und zum Fortbildungsverhalten der Bibliotheksmitarbeiter, die Schulungen durchführen, liegen in Deutschland bisher nicht vor (vgl. Kap. 3.5).

Hypothese 14 – Die Bibliotheken bieten ihren schulenden Mitarbeitern spezifische Trainings- und Fortbildungsprogramme an.

Hochschulbibliotheken in den USA, Großbritannien und Australien unterhalten für ihre schulenden Mitarbeiter interne Trainings- und Fortbildungsprogramme unterschiedlichen Umfangs (vgl. Kap. 2.3.3). In Deutschland fehlt ein Überblick, ob schulenden Mitarbeitern spezifische interne Trainingsprogramme an ihren Hochschulbibliotheken zur Verfügung stehen (vgl. Kap. 3.5.2.1).

Hypothese 15 – Schulende Mitarbeiter sind bestrebt, ihr fachliches und methodisches Wissen durch den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen und/oder das Lesen von Fachliteratur zu aktualisieren.

Studien in den USA, Großbritannien und Australien erheben Daten zum allgemeinen Fortbildungsverhalten, zum Umfang des Selbststudiums und der besuchten Fortbildungsveranstaltungen (vgl. Kap. 3.5). Vielfältige Materialien zum Selbststudium erweitern die formellen Fortbildungsmöglichkeiten (vgl. Kap. 2.3.3). Auch in Deutschland verbreitert sich das spezifisch auf schulende Bibliotheksmitarbeiter ausgerichtete Fortbildungsangebot. In den letzten Jahren erscheinen vermehrt Zeitschriftenartikel zu praktischen und theoretischen Aspekten der Planung und Durchführung von Schulungsprogrammen (vgl. Kap. 2.3.2.2). Die Teilnahme von Bibliotheksmitarbeitern an formellen und informellen Fortbildungsmöglichkeiten ist nicht detailliert erfasst (vgl. Kap. 3.5).

Hypothese 16 – In Deutschland beschränken sich bestehende Methoden und Systeme zum Austausch von Informationen und Erfahrungen im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz vorrangig auf die Teilnahme an Konferenzen und regionalen Arbeitskreisen.

In den USA, Großbritannien und Australien unterstützen die Berufsverbände Arbeitsgruppen und Sektionen, die sich mit dem Thema Informationskompetenz befassen. In ihnen werden Erfahrungen ausgetauscht und Entwicklungen vorangetrieben (vgl. Kap. 1.1.1). In Deutschland entstanden seit dem Jahr 2004 verstärkt regionale Arbeitsgruppen, die selbstständig agieren (vgl. Kap. 1.1.2). Es gibt keine Daten dazu, welche Mechanismen und Wege Bibliothekare deutscher Hochschulbibliotheken für den Austausch von Erfahrungen und Erkenntnissen mit Kollegen benutzen.

Hypothese 17 – Schulende Mitarbeiter wünschen sich vor allem zu didaktischen und pädagogischen Themen praktische und punktuelle Fortbildungen auf lokaler und regionaler Ebene.

Unter Führung der Berufsverbände untersuchten Studien in den USA, Australien und Kanada die Wünsche von Bibliothekaren bezüglich des Fortbildungsangebots. Dabei werden lokale und regionale Veranstaltungen und die Themen Programmmanagement, Lehr- und Evaluationsmethoden, pädagogische Fähigkeiten und lehr- und lernunterstützende Technologien bevorzugt. In Deutschland existierende Befragungen zu den Fortbildungswünschen der Bibliothekare gehen nicht spezifisch auf die Bedürfnisse von Bibliotheksmitarbeitern, die Schulungen durchführen, ein (vgl. Kap. 3.5.1.1 und 3.5.2.3).

Auf Grundlage der hier dargestellten Hypothesen versucht die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Befragung, eine quantitative und qualitative Datenbasis zu schaffen, welche die Selbstwahrnehmung der Bibliothekare zum Begriff Informationskompetenz und zu den durchgeführten Schulungen sowie die Qualifikatio-

nen, die Kompetenzen und Kenntnisse, die Ausbildungswege und die Fortbildungswünsche der schulenden Bibliotheksmitarbeiter an deutschen Hochschulbibliotheken auf nationaler Ebene beschreiben.

4.1.2 Untersuchungsgegenstand

Die im vorangegangenen Abschnitt aufgezeigten Fragen beziehen sich auf die Hochschulbibliotheken und ihre Mitarbeiter. Angaben zum Schulungsprogramm und zur Fortbildung können auf der Ebene der Hochschulbibliotheken erfasst werden. Bezogen auf die Bibliotheksmitarbeiter, die in der Benutzerschulung an deutschen Hochschulbibliotheken tätig sind, interessieren persönliche Einschätzungen, Einstellungen und Erfahrungen. Hochschulbibliotheken und Bibliotheksmitarbeiter mussten folgende formale *Kriterien* erfüllen, um in die Befragung einbezogen zu werden:

- Die Hochschulbibliothek wird von einer universal ausgerichteten und in der Liste der Hochschulrektorenkonferenz aufgeführten Fachhochschule oder Universität getragen.
- Die Bibliotheksmitarbeiter beteiligen sich an dieser Bibliothek an Führungen, fachübergreifenden oder -spezifischen Schulungen, Kursen oder Seminaren zur Vermittlung von Informationskompetenz in ihren unterschiedlichen Aspekten.

Merkmale und Verteilungen beider Populationen werden im Folgenden detailliert beschrieben.

4.1.2.1 Hochschulbibliotheken in Deutschland

Für eine umfassende Ermittlung der Anzahl der Hochschulbibliotheken in Deutschland wurden die Liste der Hochschulen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Stand: 14. September 2005) und die in der DBS erfassten Universitäts- und Hochschul- bzw. Fachhochschulbibliotheken (Berichtsjahr 2005) herangezogen. Die Liste der HRK führt 333 Hochschulen auf, kategorisiert nach Hochschultyp (Universität oder gleichgestellte Hochschule, Fachhochschule, Kunst- und Musikhochschule), Trägerschaft (staatlich, privat und staatlich anerkannt, kirchlich und staatlich anerkannt) und Bundesland. Sie enthält insgesamt 117 Universitäten, 159 Fachhochschulen und 57 Kunst- und Musikhochschulen. Im Rahmen dieser Arbeit werden Kunst- und Musikhochschulen, Theologisch-Philosophische Hochschulen, Medizinische Hochschulen, Hochschulen für Wirtschaftswissenschaften, Sport- und Verwaltungshochschulen, Bundeswehrhochschulen, Pädagogische Hochschulen, Fernuniversitäten, Berufsakademien sowie Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien aufgrund ihrer spezifischen Lehr- und Forschungsbereiche und -schwerpunkte, den Studienanforderungen und der Lehrmethodik ausgenommen. Angesichts ihrer Fachspezifik stehen Bibliotheken dieser Hochschulen mit ihren Schulungsangeboten im Vergleich zu Universitäten und Fachhochschulen, die ein universal ausgerichtetes Fächerspektrum anbieten, vor anderen Herausforderungen. Deshalb setzt sich die Gesamtheit der zu befragenden Institutionen aus 86 Universitäts- und 120 Fachhochschulbibliotheken zusammen.¹¹⁶¹

Universitäts- und Fachhochschulbibliotheken unterscheiden sich unter anderem aufgrund der Größe der von ihnen zu versorgenden Studentenpopulationen und der gelehrten Fächergruppen.

¹¹⁶¹ Vgl. (Hochschulrektorenkonferenz, 2008); (Hochschulbibliothekszentrum Nordrhein-Westfalen, 2008).

Die eine Hälfte der 86 Universitätsbibliotheken entfällt auf die Bundesländer Nordrhein-Westfalen (13), Baden-Württemberg (11), Bayern (10) und Hessen (9), die andere verteilt sich auf die restlichen zwölf Bundesländer. 11 Universitätsbibliotheken dienen Hochschulen mit bis zu 3.000 Studierenden, 14 mit bis zu 6.000, 14 mit bis zu 12.000 und 46 mit mehr als 12.000 Studierenden. Die Bibliotheken der Universitäten in Köln, München (LMU), Hamburg, Münster, Berlin (FU), Dresden, Mainz, Bremen und Duisburg-Essen versorgen die größte Anzahl der Studierenden.

Die Mehrzahl der Fachhochschulbibliotheken befindet sich in Baden-Württemberg (22), Bayern (19), Nordrhein-Westfalen (20) und Rheinland-Pfalz (10). In Bremen gehören u. a. die Bibliotheken der Universität Bremen, der Fachhochschulen Bremens und Bremerhavens zur Staats- und Universitätsbibliothek. Berlin, Hessen und Sachsen besitzen jeweils 7 Fachhochschulbibliotheken, die übrigen Bundesländer zwischen 2 und 5. 53 Fachhochschulbibliotheken gehören zu Institutionen mit bis zu 3.000 Studierenden, 44 mit bis zu 6.000, 20 mit bis zu 12.000 und 3 mit mehr als 12.000 Studierenden. Die Bibliotheken der Fachhochschulen in Köln, Hamburg, München, Darmstadt, Oldenburg/Friesland, Niederrhein, Frankfurt/Main, Münster und Berlin (FHTW und TFH) versorgen die größten Studentengruppenpopulationen.

Tab. 4.1-1. Studierende an deutschen Hochschulen im Wintersemester 2007/2008
(Betrachtung getrennt nach Fächergruppen)

WS 2007/2008	Studierende					
	Gesamt		Universitäten		Fachhochschulen	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Fächergruppen (Auswahl)						
- Geisteswissenschaften	403.433	20,9	374.454	28,6	13.889	2,6
- Sozialwissenschaften	595.308	30,8	340.669	26,1	227.227	41,8
- Naturwissenschaften	348.300	18,0	277.336	21,2	66.372	12,2
- Ingenieurwissenschaften	322.451	16,7	133.839	10,2	187.240	34,4
Studierende aller Fächer	1.932.355	100,0	1.307.579	100,0	543.799	100,0

Quelle: (Statistisches Bundesamt, 2008): Tabelle 1.4 (Deutsche und ausländische Studierende in den Wintersemestern 2003/2004 bis 2007/2008 nach Fächergruppen) und Tabelle 2.2 (Studierende und Studienanfänger/-innen nach Hochschularten und Fächergruppen).

Von den 1.932.355 Studierenden im Wintersemester 2007/2008 schrieben sich 403.433 in den Geisteswissenschaften (20,9 %), 595.308 in den Sozialwissenschaften (30,8 %), 348.000 in den Naturwissenschaften (18,0 %) und 322.451 in den Ingenieurwissenschaften (16,7 %) ein (vgl. Tab. 4.1-1). An den Universitäten sind die Geisteswissenschaften unter den Studierenden mit einem Anteil von 28,6 %, die Sozialwissenschaften mit 26,1 %, die Naturwissenschaften mit 21,2 % und die Ingenieurwissenschaften mit 10,2 % vertreten. An den Fachhochschulen immatrikulierten sich die Studierenden vor allem in Studiengänge der Sozialwissenschaften (41,8 %) und der Ingenieurwissenschaften (34,4 %), seltener der Naturwissenschaften (12,2 %) und der Geisteswissenschaften (2,6 %).¹¹⁶²

¹¹⁶² Vgl. (Statistisches Bundesamt, 2008): Tab. 1.4 (Deutsche und ausländische Studierende in den Wintersemestern 2003/2004 bis 2007/2008 nach Fächergruppen) und Tab. 2.2 (Studierende und Studienanfänger/-innen nach Hochschularten und Fächergruppen).

4.1.2.2 *Schulende Bibliotheksmitarbeiter deutscher Hochschulbibliotheken*

Es liegen bundesweit keine exakten Daten zur Größe der Population und zu den demographischen Merkmalen der mit Schulungen befassten Mitarbeiter an deutschen Hochschulbibliotheken vor.¹¹⁶³ Da auch kein zentrales Verzeichnis der schulenden Bibliotheksmitarbeiter auf Bundes- oder Landesebene existiert, kann die Zahl der potenziellen Fragebogenteilnehmer nicht genau bestimmt werden. Vor einer ähnlichen Problematik steht auch die Online- bzw. Internetforschung, wenn sie bei Befragungen im WWW die Gesamtheit bestimmen möchte. Hier behelfen sich die Wissenschaftler häufig, indem sie die Zahl überschlagen.¹¹⁶⁴

Die *Schätzung* der Größe der *Grundgesamtheit* der Mitarbeiter, die an Hochschulbibliotheken im Bereich Benutzerschulung tätig ist, und damit der Anzahl der potenziellen Fragebogenteilnehmer basiert auf einer telefonischen Erhebung: Die Ansprechpartner der Bibliotheken wurden beim telefonischen Erstkontakt nach der Anzahl der Mitarbeiter insgesamt (Köpfe gesamt) und der Anzahl der an Benutzerschulungen mitwirkenden Mitarbeiter (Köpfe Schulungen) befragt und stellten an 67 der 86 Universitätsbibliotheken (77,9 %) und an 98 der 120 Fachhochschulbibliotheken (81,7 %) die entsprechenden Zahlen zur Verfügung. Hochgerechnet auf 86 Universitätsbibliotheken sind ca. 1.239 Mitarbeiter, auf 120 Fachhochschulbibliotheken ca. 434 Mitarbeiter mit Schulungen jeglicher Art befasst (vgl. Tab. 4.1-2). Drei Viertel der Mitarbeiter, die Schulungen durchführen, arbeiten an Universitätsbibliotheken, ein Viertel ist an Fachhochschulbibliotheken beschäftigt.¹¹⁶⁵

Gleichzeitig ergibt die Hochrechnung auf Basis der in den Telefoninterviews erhobenen Daten zur Gesamtzahl 7.788 Stellen in Universitäts- und 1.066 in Fachhochschulbibliotheken. Dieses kommt der Hochrechnung der Zahlen zum Stellenplan aus der DBS von 2006 auf 86 Universitätsbibliotheken (7.735 Stellen) und auf 120 Fachhochschulbibliotheken (1.095 Stellen) sehr nahe.¹¹⁶⁶ So zeigt die Schätzung, dass an Universitätsbibliotheken 14,6 %, an Fachhochschulbibliotheken hingegen 33,9 % aller Mitarbeiter an Schulungen beteiligt sind.

Daten bezüglich des bibliothekarischen Abschlusses, des Alters, der Dienstjahre und der Geschlechterverteilung, die sich ausschließlich auf das Schulungspersonal beziehen, fehlen. Um einen Anhaltspunkt zur Ausprägung der Merkmale der Grundgesamtheit zu erhalten, muss deshalb auf Zahlen von Bibliothekaren aller

¹¹⁶³ Zum Zeitpunkt der Befragung im Jahr 2006 war das Portal Informationskompetenz.de im Aufbau. Die Ansprechpartner der vertretenen Hochschulbibliotheken waren noch nicht aufgelistet. Inzwischen führen die meisten Regionen Ansprechpartner der einzelnen Bibliotheken auf. Siehe (Arbeitsgemeinschaften Informationskompetenz, 2005).

¹¹⁶⁴ Vgl. (Batinic et al., 2000, S. 299).

¹¹⁶⁵ Das Verhältnis 1:3 spiegelt sich ebenfalls in dem Verhältnis der Studentenpopulationen wider: an Fachhochschulen werden durchschnittlich 4.296 Studierende und an Universitäten 15.915 Studenten versorgt. Vgl. (Hochschulrektorenkonferenz, 2008).

¹¹⁶⁶ In der DBS von 2006 werden für 95 Fachhochschulbibliotheken insgesamt 866,95 Stellen, für 76 Universitätsbibliotheken 7.105,86 Stellen angegeben (DBS-Nr. 254, Stellen laut Stellenplan). Auf einen Mitarbeiter an Fachhochschulbibliotheken kommen acht Mitarbeiter an Universitätsbibliotheken. Dabei erhebt die DBS nur die Anzahl der Stellen, nicht jedoch die Anzahl der Köpfe oder die Verteilung der Stellen auf die einzelnen Arbeits- und Aufgabenbereiche. Siehe (Hochschulbibliothekszentrum Nordrhein-Westfalen, 2008).

Tab. 4.1-2. Berechnung der Anzahl der Mitarbeiter an Hochschulbibliotheken, die Schulungen durchführen

	Anzahl der Mitarbeiter					
	Universitätsbibliotheken			Fachhochschulbibliotheken		
	(n = 86)			(n = 120)		
	Köpfe Schulungen	Köpfe Gesamt	Stellen Gesamt	Köpfe Schulungen	Köpfe Gesamt	Stellen Gesamt
Summe laut Angaben im Interview	965	5.134	7.516	354	970	968
(Frage im Interview beantwortet – in %)	(77,9)	(60,5)	(96,5)	(81,7)	(75,8)	(90,8)
Hochrechnung auf 100 %	1.239	8.490	7.788	434	1.280	1.066

(Grundlage: Telefoninterview-Frage 2)

Tätigkeitsbereiche an Hochschulbibliotheken zurückgegriffen werden:

- Laut DBS von 2006 sind an Universitätsbibliotheken 40,1 % der Stellen im gehobenen und 13,5 % im höheren Dienst angelegt, an Fachhochschulbibliotheken 41,1 % bzw. 4,6 %.¹¹⁶⁷
- Das Verhältnis von Männern und Frauen in Bibliotheken liegt generell bei 20:80¹¹⁶⁸, in wissenschaftlichen Bibliotheken bei 30:70.¹¹⁶⁹ Es gibt keine Zahlen zum Geschlechterverhältnis der Beschäftigten des gehobenen und höheren Diensts in Hochschulbibliotheken.
- Zum Alter und zu den Berufsjahren der Bibliothekare haben die Berufsverbände keine Daten erhoben. Die Zahlen des Statistischen Bundesamts zur Altersstruktur der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten und der Beschäftigten im Öffentlichen Dienst geben an, dass 19,8 % in die Altersklasse 20 bis 29 Jahre, 25,2 % in die Altersklasse 30 bis 39 Jahre, 31,0 % in die Altersklasse 40 bis 49 Jahre, 20,6 % in die Altersklasse 50 bis 60 und 3,4 % in die Altersklasse 60 Jahre oder älter fallen.¹¹⁷⁰

Insgesamt liegen für die Anzahl der Hochschulbibliotheken genaue Daten vor, zur Anzahl der in Bibliotheken arbeitenden und mit Schulungen befassten Mitarbeiter nicht.

4.1.3 Erhebungsmittel und -methoden

Die Datenerhebung erfolgte auf Grundlage struktureller, organisatorischer und inhaltlicher Überlegungen in Form der mündlichen und schriftlichen standardisierten Einzelbefragung durch ein Telefoninterview und einen Fragebogen.

¹¹⁶⁷ Siehe DBS-Nr. 257 (Stellen laut Stellenplan gehobener Dienst) und DBS-Nr. 258 (Stellen laut Stellenplan höherer Dienst). Siehe (Hochschulbibliothekszentrum Nordrhein-Westfalen, 2008).

¹¹⁶⁸ Vgl. (Schlüter, 1996, S. 100).

¹¹⁶⁹ Vgl. (Gerber et al., 2002, S. 16).

¹¹⁷⁰ Siehe die Altersgruppen der sozialpflichtig Beschäftigten: unter 20-30 Jahre – 22,9 %, 30-60 und mehr Jahre – 77,1 %; oder: unter 20-40 Jahre – 47,1 %, 40-60 und mehr Jahre – 52,9 %. Vgl. (Statistisches Bundesamt, 2006, S. 15). Siehe auch die Altersgruppen der Beschäftigten des Öffentlichen Diensts: unter 25-35 Jahre – 27,7 %, 35-60 und mehr Jahre – 74,8 %, oder: unter 25-45 Jahre – 54,1 %, 45-60 und mehr Jahre – 48,4 %. Vgl. (Statistisches Bundesamt, 2007, S. 77).

4.1.3.1 *Entwicklung des Fragebogens und des Leitfadens für das Telefoninterview*

Die folgenden Ausführungen gehen zuerst auf die Vor- und Nachteile der zwei Befragungsmethoden ein. Anschließend werden die Entwicklung, der Aufbau und die inhaltliche Struktur der Instrumente beschrieben.

Die angewandte Methode der Selbstauskunft per *Fragebogen* wird häufig für die Erfassung von Kompetenzen verwendet, wobei die Befragten diese meist durch Indikatorfragen selbst einschätzen.¹¹⁷¹ Bei den hier befragten Mitarbeitern kann davon ausgegangen werden, dass die Voraussetzungen für die Anwendungen eines Fragebogens gegeben sind: die Kooperation der Befragten als Regelfall trifft ebenso zu wie die Existenz einer „Norm der Aufrichtigkeit“ und die Basis für eine „gemeinsame Sprache“ zwischen Interviewer und befragten Personen.¹¹⁷² Die Vorteile einer schriftlichen Befragung in Form des Fragebogens liegen unter anderem darin, in kurzer Zeit eine große Anzahl zu Befragender zu erreichen, geringe Kosten zu verursachen und den Befragten eine individuelle Zeiteinteilung zu ermöglichen. Wird die schriftliche Befragung internetbasiert durchgeführt, liegen die Daten bereits in elektronischer Form vor und können leichter ausgewertet werden. Nachteilig können sich auf die Qualität der erhobenen Daten die unkontrollierte Befragungsumgebung, die nicht ausschließbaren äußeren Einflüsse auf die Befragten und die zeitferne Reaktion auf Verständnisprobleme auswirken. Bedenken der Befragten bezüglich Anonymität und Datenschutz müssen ausgeräumt werden. Das Auftreten unvollständig oder gar nicht beantworteter Fragen wird begünstigt. Bei einer internetbasierten Befragung kommt verstärkt hinzu, dass häufig nur bei starker Motivation und großem Interesse am Thema geantwortet wird.¹¹⁷³ Fragebogenuntersuchungen im Internet zeichnen sich durch ihre Asynchronität, Alokalität, Automatisierbarkeit, Dokumentierbarkeit, Flexibilität, Objektivität und Ökonomie aus.¹¹⁷⁴

Das *Telefoninterview* ermöglicht ebenfalls eine relativ schnelle und kostengünstige Datenerhebung. Durch die direkte Interaktion können Verständnisfragen beantwortet, präzise Nachfragen gestellt und Hemmschwellen für die Beantwortung sensibler Fragen gesenkt werden.¹¹⁷⁵ Nachteile dieser Befragungsmethode liegen im unangekündigten Zeitpunkt des Anrufes und im gefühlten Zeitdruck während der Beantwortung.

Der *Fragebogen* für die empirische Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit wurde über einen Zeitraum bis Mai 2006 in mehreren Schritten entwickelt. Nach der Sichtung und Auswertung US-amerikanischer, kanadischer, britischer und australischer Studien und Umfragen wurden gezielt Frageaspekte herausgegriffen und ihre Umsetzung auf deutsche Gegebenheiten geprüft. Die im Abschnitt 4.1.1 formulierten Hypothesen sind mit Hilfe von angepassten Frageformulierungen aus den folgenden Studien operationalisiert worden:

- Die Studie der *Information School* der *University of Washington*, in Kooperation mit der *Washington State Library*, befragte Bibliothekare zu ihrer Meinung zu Informationskompetenz. Wesentliche Be-

¹¹⁷¹ Vgl. (Gapski, 2006, S. 55).

¹¹⁷² Vgl. (Diekmann, 2005, S. 377).

¹¹⁷³ Vgl. (Raithel, 2006, S. 66); (Hagl, 2008, S. 23).

¹¹⁷⁴ Vgl. (Batinic et al., 2000, S. 311–312).

¹¹⁷⁵ Vgl. (Hagl, 2008, S. 22).

standteile bildeten die Fragen, welche Kompetenzen die Bibliotheken lehren sollten, welche davon am wichtigsten seien, welche Kenntnisse die Befragten selbst vermitteln könnten, wie sie ihre Qualifikationen erwerben, was sie in den letzten Monaten gelesen haben und welche Themen ein Einführungskurs zum Thema Informationskompetenz beinhalten sollte. Die Studie wurde in Form eines schriftlichen Fragebogens, eines Telefoninterviews und einer Fokusgruppendifkussion durchgeführt.¹¹⁷⁶

- Shonrock und Mulder untersuchten in ihrer Studie, welche Kompetenzen Bibliothekare aus den USA besitzen, wie wichtig diese für den Berufsalltag sind, wie sie erworben wurden und wie sie bevorzugt erlernt werden sollen. In einem ersten Fragebogen wurden im April 1988 die Fähigkeiten, die zur Vermittlung von Informationskompetenz benötigt werden, priorisiert. In einem zweiten wurde im Mai 1989 gefragt, wo diese erworben wurden bzw. erlernt werden sollten.¹¹⁷⁷
- Der *Continuing education needs and interest survey* des *ACRL Instruction Section Education Committee* erhob 2003 in den USA die Weiterbildungswünsche und -interessen der schulenden Bibliotheksmitarbeiter. Wesentliche Bestandteile stellten Fragen zur Bedeutung der Weiterbildung für Bibliothekare in der Benutzerschulung, zum Erwerb von Kenntnissen für Vermittlungstätigkeiten und zu den Wünschen bezüglich der Themen und Formen von Fortbildungen dar.¹¹⁷⁸
- Die Studie von Albrecht und Baron untersuchte, wie Bibliothekare aus den USA ihre Fähigkeiten für die Durchführung von Schulungen erlernt haben und wie sie sich auf diesem Gebiet weiterbildeten. Dazu wurden die Internetseiten bibliothekarischer Studiengänge analysiert und deren Studiendekane per E-Mail befragt, welche Bedeutung Informationskompetenz in ihren Studiengängen einnimmt. Darüber hinaus werteten Albrecht und Baron Anforderungsprofile und Aufgabenbeschreibungen von Stellenausschreibungen der Jahre 1996 bis 2000 aus. Abschließend verschickten sie einen Fragebogen an die Mailingliste des *Immersion Institute for Information Literacy* und fragten die Teilnehmer von 1999, wie viel Arbeitszeit sie für die Vermittlung von Informationskompetenz verwendeten und wie sie sich zum Thema Informationskompetenzvermittlung weiterbildeten.¹¹⁷⁹
- Im Rahmen des *Big Blue*-Projekts, das JISC finanzierte und die *Manchester Metropolitan Library* und die *Leeds University Library* 2002 durchführten, wurden unter anderem die britischen Bibliothekschulen gefragt, wie sie ihre Studierenden auf die Übernahme von Schulungstätigkeiten vorbereiten würden.¹¹⁸⁰ Im anschließenden *InfoSkills*-Projekt äußerten sich 18 Bibliotheksmitarbeiter 2004 in einem Workshop zu ihren eigenen Fortbildungsbedürfnissen in Bezug auf die Vermittlung von Informationskompetenz.¹¹⁸¹
- Die ACRL und die AAHE führten im Mai 2001 eine Befragung zur Existenz und Entwicklung von Programmen zur Vermittlung von Informationskompetenz in amerikanischen Hochschulbibliotheken

¹¹⁷⁶ Vgl. (Bruce et al., 2002).

¹¹⁷⁷ Vgl. (Shonrock et al., 1993).

¹¹⁷⁸ Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section, 2003a).

¹¹⁷⁹ Vgl. (Albrecht et al., 2002).

¹¹⁸⁰ Vgl. (Manchester Metropolitan University Library et al., 2002a).

¹¹⁸¹ Vgl. (Manchester Metropolitan University Library, 2004b).

durch. Sie erhoben Daten zur Gewichtung der Themen im Rahmen der Informationskompetenzvermittlung, zur Integration der Veranstaltungen in die Curricula, zur Verantwortlichkeit und zu bestehenden Barrieren in der Zusammenarbeit mit den Hochschullehrenden.¹¹⁸²

- In Kanada befragte Julien im Januar 2000 in ihrer Studie Hochschulbibliotheken zu ihrer Praxis bei der Vermittlung von Informationskompetenz. Fragestellungen beinhalteten die gelehrten Themenbereiche, die aufgewendete Zeit, die Verantwortlichkeit, die Definition des Begriffs Informationskompetenz und die auftretenden Herausforderungen.¹¹⁸³

Die Konstruktion des Fragebogens dieser Arbeit folgt grundlegenden Kriterien¹¹⁸⁴: Er beginnt mit Einleitungsfragen, die auf das Thema hinführen, und baut eine Spannungskurve auf. Frageblöcke werden mit thematischen Überleitungen vorbereitet. Die Platzierung von sensiblen Fragen, Filter- und Gabelfragen wurde gezielt vorgenommen. Schließlich wurden 29 Fragen zur Untersuchung der Hypothesen in den Fragebogen aufgenommen (vgl. Tab. 4.1-3 und Anhang 7) und sechs Bereichen zugeordnet: der Begriff Informationskompetenz an der Bibliothek (Fragen 1 bis 4), Vermittlung von Informationskompetenz im Berufsalltag (Fragen 5 bis 8), Ausbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz (Fragen 9 bis 14), persönliche Kenntnisse und Fähigkeiten (Fragen 15 bis 18), Fortbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz (Fragen 19 bis 29) und demographische Angaben (Fragen 30 bis 37).

Neben der inhaltlichen Zusammensetzung und Strukturierung wurden in der Entwicklungsphase des Fragebogens die Formulierung und das Layout der Fragen verfeinert. Die Befragten sollten sich neben Einstellungen auch zu Überzeugungen und Verhaltensweisen äußern. Sie erteilten sowohl Selbstauskünfte über ihre eigene Person als auch Fremdauskünfte über die Bibliothek in geschlossenen Ja-Nein-Fragen, Bewertungs- und Gewichtungsfragen, offenen und halboffenen Fragen sowie Fragen mit Mehrfachantworten.¹¹⁸⁵ Die halboffenen Fragen wurden trotz der Einschränkung, vorrangig Informationen zu den vorgegebenen Kategorien zu erhalten, mehrheitlich verwendet. Sie bieten den Vorteil, in ihren Antworten gut vergleichbar zu sein und einen geringeren Zeitaufwand für die Befragten beim Ausfüllen und für den Auswertenden bei der Analyse zu erfordern. Während offene Fragen verlangen, sich an etwas zu erinnern und dadurch häufig schwieriger zu beantworten sind, erfordern geschlossene Fragen lediglich, etwas wiederzuerkennen.¹¹⁸⁶ Die Fragen selbst wurden möglichst kurz und mit einfachen Worten formuliert. Sie beziehen sich auf einen Sachverhalt und vermeiden Suggestiv-, Konjunktiv- und doppelte Negierungsformulierungen. Sie sind neutral und konkret gehalten.¹¹⁸⁷

¹¹⁸² Vgl. (American College and Research Libraries, 2001a).

¹¹⁸³ Vgl. (Julien, 2000).

¹¹⁸⁴ Vgl. (Raithel, 2006, S. 74–76).

¹¹⁸⁵ Vgl. die vier Fragetypen bei (Diekmann, 2005, S. 404–409).

¹¹⁸⁶ Vgl. (Diekmann, 2005, S. 405); (Raithel, 2006, S. 69).

¹¹⁸⁷ Vgl. (Raithel, 2006, S. 73). Siehe auch (Rost, 2005, S. 125); (Faulbaum et al., 2009).

Tab. 4.1-3. Erhebungsdimensionen des Fragebogens und des Telefoninterviews

A) Erhebungskategorie: Begriff Informationskompetenz	
<i>Hypothesen:</i> 1, 2	<i>Forschungstheoretische Grundlegungen:</i> Kap. 1.2, Kap. 3.1
<i>Forschungsfragen</i>	Wird der Begriff Informationskompetenz in der Praxis verwendet? (Frage 1, Telefoninterview-Frage 3) Welche Fähigkeiten / Kenntnisse werden in der Praxis unter Informationskompetenz verstanden? (Frage 3) Welche sollen die Studierenden davon erlernen? (Frage 2) Wie schätzen Bibliothekare ihre eigene Vermittlungsfähigkeit von Informationskompetenz ein? (Frage 4)
B) Erhebungskategorie: Vermittlung von Informationskompetenz im Berufsalltag	
<i>Hypothesen:</i> 3, 4, 5, 6, 7, 8	<i>Forschungstheoretische Grundlegungen:</i> Kap. 1.3, Kap. 3.2
<i>Forschungsfragen</i>	Wie viele Mitarbeiter sind an der Durchführung von Schulungsveranstaltungen beteiligt? (Telefoninterview-Frage 2a) Welche Schulungsveranstaltungen werden angeboten? (Telefoninterview-Frage 4) Wer führt welche Schulungen durch? (Frage 5) Wer sollte die Schulungen durchführen? (Frage 6) Wie häufig und wie gut wird mit Dozenten zusammengearbeitet? (Fragen 7 und 8) Wie viele Schulungen werden durchgeführt? (Frage 35) Wie groß ist der Arbeitsaufwand? (Fragen 34 und 36)
C) Erhebungskategorie: Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz	
<i>Hypothesen:</i> 9, 10, 11	<i>Forschungstheoretische Grundlegungen:</i> Kap. 2.1, Kap. 3.3, Kap. 3.5
<i>Forschungsfragen</i>	Wie werden Fähigkeiten / Kenntnisse für die Vermittlung von Informationskompetenz gewichtet? (Frage 15) Wo wurden die Kenntnisse erworben? Wo wären die Kenntnisse gern erworben worden? (Fragen 16-18)
D) Erhebungskategorie: Ausbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz	
<i>Hypothesen:</i> 12	<i>Forschungstheoretische Grundlegungen:</i> Kap. 2.2, Kap. 3.4
<i>Forschungsfragen</i>	Wird Informationskompetenz in der bibliothekarischen Ausbildung angesprochen? Wie umfangreich? In welcher Lehrveranstaltung? (Fragen 9-13) Welche Themen sollten in einer einführenden Veranstaltung zum Thema Informationskompetenz angesprochen werden? (Frage 14)
E) Erhebungskategorie: Fort- und Weiterbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz	
<i>Hypothesen:</i> 13, 14, 15, 16, 17	<i>Forschungstheoretische Grundlegungen:</i> Kap. 2.3, Kap. 3.5
<i>Forschungsfragen</i>	Wird an der Bibliothek ein spezielles Trainingsprogramm angeboten? (Frage 19, Telefoninterview-Frage 6) Gibt es an den Bibliotheken eine Richtlinie zur Qualifikation und Weiterbildung der Bibliotheksmitarbeiter allgemein? (Telefoninterview-Frage 5) Welche Bedeutung wird Fortbildung zugemessen? (Frage 20) Wie wird von Fortbildungsveranstaltungen erfahren? (Frage 24) Welche Fortbildungen wurden besucht? (Frage 26) Wie sollten die Fortbildungen am besten gestaltet sein (Form, Ort, Veranstalter)? (Fragen 21-23) Zu welchen Themen sollen Fortbildungsveranstaltungen angeboten werden? (Frage 25) Wird Fachliteratur zum Thema gelesen? (Frage 27) Wie tauschen sich Bibliothekare mit Kollegen aus? (Fragen 28 und 29) Gibt es eine Materialsammlung mit Arbeitsanleitungen und Arbeitshilfen für das Schulungspersonal? (Telefoninterview-Frage 7)

Besonderer Wert wurde darauf gelegt, *Antwortverzerrungen*¹¹⁸⁸ hinsichtlich der Befragten- und Fragemerkmale zu vermeiden. Die vorgegebenen Kategorien der geschlossenen Fragen wurden mit Sorgfalt präzise, disjunkt und erschöpfend formuliert. Die möglichst neutrale Frageformulierung begegnete dem Problem der sozialen Erwünschtheit (*Social-Desirability-Response-Set*).¹¹⁸⁹ Die Problematik, dass die meisten Personen ihr Nichtwissen ungern eingestehen, auch wenn die Kategorie „weiß nicht“ unter den Antwortkategorien vorgesehen ist, konnte jedoch trotz einer möglichst neutralen Fragestellung nicht vollständig ausgeräumt werden. Die verwendeten Formulierungen versuchten, ein Gleichgewicht zwischen der Vermeidung von Antwortverweigerung (*Item-Nonresponse*), Antworterzwingung und Meinungslosigkeit (häufiges Ankreuzen der Weiß-Nicht-Kategorie) herzustellen. Eine möglichst abwechslungsreiche Frageformulierung diente der Vermeidung von systematischen Antwortmustern der Befragten (*Response-Set*) und von Zustimmungstendenzen. Die Gliederung und Reihenfolge der Themenbereiche schränkten Platzierungs- und Ausstrahlungseffekte ein.¹¹⁹⁰ Eine halboffene Fragestellung relativierte die Suggestivwirkung geschlossener Fragen. Da es für die Verwendung gerader und ungerader Skalen keine eindeutigen Empfehlungen gibt, wurde eine Fünferskala eingesetzt. Bei der Beantwortung kann hier zwar die Tendenz zur Mittelkategorie dominieren, jedoch erzwingt eine gerade Skala eine Positionierung jenseits der Mitte und stellt somit keine realistische Beschreibung dar.¹¹⁹¹

Im Juni 2006 wurde der Fragebogen schließlich an eine Testgruppe versendet und einige Anpassungen vorgenommen. In den Rückmeldungen wurde deutlich, dass das anfangs geplante Ausfüllen eines Word-Dokuments zu umständlich ist und eine Beantwortung des Fragebogens über das Internet bevorzugt werden würde. Da bei allen Bibliotheksmitarbeitern, die Schulungen durchführen, davon ausgegangen werden kann, dass ein vollständiger Zugriff auf E-Mail und Internet vorhanden ist, wurde der Fragebogen bei *SurveyMonkey.com* eingestellt (siehe Anhang 7). Der Internetdienst *SurveyMonkey.com* ermöglicht die Erstellung eines Online-Fragebogens mit den Optionen einer automatischen Wegleitung bei Filterfragen. Die Befragung kann unterbrochen und später fortgesetzt werden. Außerdem ist es möglich einzustellen, dass die Fragen beantwortet werden müssen oder nicht, bevor zur nächsten Frage weitergeleitet wird.¹¹⁹² Um die Anonymität zu gewährleisten, sind Kennungen verwendet worden. Für die Beantwortung wurden 30 bis 40 Minuten veranschlagt.¹¹⁹³ Incentives in Form der Verlosung von fünf Gutscheinen für Amazon dienten als Anreiz.¹¹⁹⁴ Zur

¹¹⁸⁸ Vgl. die Ausführungen zu Antwortverzerrungen in Interviews bei (Diekmann, 2005, S. 382–398).

¹¹⁸⁹ Taddicken zufolge fanden viele Studien keinen Unterschied zu den Effekten der sozialen Erwünschtheit zwischen schriftlichen und Online-Befragungen. Die online besonders hoch empfundene Anonymität könne jedoch zu enthemmteren Antworten und deshalb zu einer Antwortverzerrung in dieser Hinsicht führen. Insgesamt würden jedoch bezüglich heikler Fragestellungen online Daten von höherer Güte generiert, da die Relevanz sozialer Normen online geringer empfunden würde. Vgl. (Taddicken, 2009, S. 95, 100–102).

¹¹⁹⁰ Vgl. (Diekmann, 2005, S. 398); (Raithel, 2006, S. 81–82). Siehe auch (Rost, 2005, S. 125–126).

¹¹⁹¹ Vgl. (Raithel, 2006, S. 68–69).

¹¹⁹² SurveyMonkey.com erfüllt damit die wichtigsten Anforderungen an eine Software zur Gestaltung von Fragebögen im Internet. Vgl. hierzu (Batinic, 2003, S. 10).

¹¹⁹³ Die durch den Umfang und der Länge des Fragebogens notwendige Bearbeitungsdauer wird in der Literatur nicht als problematisch angesehen, wenn die Thematik die Befragten interessiert. Vgl. (Raithel, 2006, S. 76–77).

¹¹⁹⁴ Vgl. (Stadtmüller et al., 2005, S. 6–9). Hiernach wirkt sich der Einsatz von Incentives positiv auf die Ausschöpfungsquote, auf die Geschwindigkeit der Antworten und auf die Datenqualität aus. Obwohl sich

weiteren Senkung der Barrieren stand der Fragebogen zudem weiterhin als Ausdruck und als Word-Dokument zur Rücksendung per Post oder per E-Mail zur Verfügung (siehe Anhang 8).

Bereits während der Erarbeitung des Fragenkataloges wurden einige Fragen ausgegliedert, die an die Bibliotheken als Institutionen gestellt werden sollten: die Verwendung des Begriffs Informationskompetenz, das Angebot von Schulungsveranstaltungen, die Existenz von Richtlinien oder Dokumenten zur Fortbildung, von Trainingsprogrammen für schulende Mitarbeiter und von gemeinsamen Schulungsmaterialien und -unterlagen (siehe Anhang 2). Da schriftliche Befragungen neben vielen Vorteilen den Nachteil haben, dass sie keinen Auskunftszwang darstellen und dadurch eventuell geringe Rücklaufquoten erwirken, bot sich bei der Erhebung dieser Daten die Form des telefonischen, strukturierten Interviews mit standardisierten und offenen Fragen an (siehe Anhang 3). Neben der Ermittlung der Teilnahmebereitschaft, der Daten und der Bitte um interne Weiterleitung der E-Mail mit dem Begleit- und Einführungsschreiben stellte das Telefoninterview auch einen persönlichen Kontakt und eine Verbindlichkeit her und gab die Möglichkeit für Rückfragen.

4.1.3.2 Durchführung

Die *Telefoninterviews* fanden vom 6. Juli 2006 bis zum 7. September 2006 statt. Die Kontaktadressen der Verantwortlichen für Schulungen oder für die Koordination von Schulungen wurden den Internet-Präsenzen der Bibliotheken entnommen. Bei Universitätsbibliotheken handelte es sich dabei oft um einen Dezernenten, um die Abteilungs- oder Referatsleitung für Benutzung oder Informationsdienste, bei Fachhochschulen um die Bibliotheksleitung. Es wurde bis zu drei Mal versucht, die Ansprechperson unter Berücksichtigung von Terminwünschen und Urlaubszeiten telefonisch zu erreichen. Nach dem dritten ergebnislosen Versuch erfolgte die Versendung der E-Mail ohne einen weiteren persönlichen Kontakt. Insgesamt konnten mit 160 der 212 Ansprechpartner der Hochschulbibliotheken erfolgreiche Telefonate durchgeführt werden, die zwischen 2 und 15 Minuten dauerten. Bei der ersten Frage nach der Teilnahmebereitschaft an der Befragung lehnten einige Institutionen hier bereits ab. Andere boten an, einen Fragebogen für die ganze Institution auszufüllen. Bei einer positiven Resonanz wurde im Anschluss an das Telefongespräch eine E-Mail mit dem Anschreiben, dem Link zum Fragebogen, dem Code, der Möglichkeit der Teilnahme an der Verlosung und dem beigefügten Fragebogen in einer PDF- und Word-Version versendet. Durch die E-Mail blieb einerseits die Anonymität der Empfänger gewahrt, da die E-Mail intern an die entsprechenden Personen durch den Telefonansprechpartner weitergeleitet wurde, und andererseits konnte durch die persönliche Ansprache erhöhte Aufmerksamkeit geweckt werden (siehe Anhang 4). Die der E-Mail beigefügte Version des Fragebogens diente dazu, dass sich die Befragten diesen im Ganzen anschauen konnten. Die per Post und E-Mail erhaltenen Antworten wurden mit einer Kennung (Post/E-Mail) auf Surveymonkey.com nachgetragen.

Incentives, die bei der Teilnahme nur in Aussicht gestellt wurden, nicht als effektiv herausgestellt haben, wurde diese Art aufgrund der organisatorischen Möglichkeiten gewählt.

Am 22. September 2006 wurde eine Erinnerungs-E-Mail mit der Bitte verschickt, den Fragebogen bis zum 30. September 2006, spätestens aber zum 15. Oktober 2006 auszufüllen (siehe Anhang 6). Eine Institution hat bis zum 31. Oktober 2006 ausgefüllt, eine andere erst im Februar 2007 begonnen und am 16. März 2007 beendet. Da in diesem Zeitrahmen keine bedeutenden bundesweiten Entwicklungen zum Thema Informationskompetenz in der deutschen Bibliothekslandschaft zu verzeichnen sind, können Verzerrungen der Antworten in dieser Hinsicht ausgeschlossen werden.

4.1.3.3 Hinweise zur Datenauswertung

Die erhobenen Daten wurden von *Surveymonkey.com* in Form einer strukturierten Textdatei heruntergeladen, in das Statistikprogramm SPSS (Version 11.5 für Windows) importiert, anschließend kodiert und bereinigt. Offene Textfelder sind kategorisiert und Altersangaben mit Referenz auf das Jahr 2006 berechnet worden. Die Fehlerfindung fand über die Sichtung des Datenfensters, der Häufigkeitsauszählungen und Extremwerte statt. Die Daten (SPSS-Datei, Excel-Datei) sind dieser Arbeit auf der CD-ROM beigelegt.

Für die Auswertung einzelner Fragen wurden alle vorliegenden Antworten verwendet (siehe Anhang 9), für die Untersuchung von Zusammenhängen nur diejenigen, die beide der jeweils untersuchten Fragen ausgefüllt haben. Graphische Darstellungen entstanden mit Hilfe von Excel. Mit der Auszählung von Häufigkeiten, der Errechnung von Mittelwerten (Modalwerte, Mediane, arithmetische Mittelwerte), der Betrachtung von Streuungsmaßen (Standardabweichung), der Erstellung von Kreuztabellen, Mittelwertvergleichen und der Berechnung von Korrelationen wurden uni- und bivariate Analysemethoden eingesetzt.

- Für nominalskalierte Merkmale wurden die Ausprägungen von zwei Variablen einander in Form einer Kreuztabelle zugeordnet und der χ^2 -Test angewendet. Die Stärke des Zusammenhangs wurde durch Cramers' V ausgedrückt. Wenn die erwartete Häufigkeit in einer oder mehreren Zellen weniger als fünf betragen, dann wurden so weit wie möglich Werte exakter Tests angegeben (z. B. nach Fisher).¹¹⁹⁵
- Für die Berechnung der Stärke des statistischen Zusammenhangs zwischen zwei Merkmalen, von denen mindestens eines ordinal- oder intervallskaliert ist, wurde die Korrelationsrechnung angewendet. Da für die Mehrzahl der Daten keine Normalverteilung vorliegt, wurde auf die Rangkorrelation nach Spearman zurückgegriffen. Der Korrelationskoeffizient (r_s) kann hier Werte zwischen 1 für extrem positive und -1 für extrem negative Korrelationen annehmen. Nimmt der Korrelationskoeffizient den Wert 0 an, liegt kein linearer Zusammenhang vor.¹¹⁹⁶

Für die Interpretation der Korrelationskoeffizienten wird folgende Skala verwendet:

- bis 0,2 – sehr geringe Korrelation,
- bis 0,5 – geringe Korrelation,
- bis 0,7 – mittlere Korrelation,
- bis 0,9 – hohe Korrelation,

¹¹⁹⁵ Vgl. hierzu auch (Mühlenfeld, 2004, S. 107–109).

¹¹⁹⁶ Vgl. (Raithel, 2006, S. 152).

- über 0,9 – sehr hohe Korrelation.¹¹⁹⁷

Dabei werden folgende Signifikanzniveaus zugrunde gelegt:

- $p > 0,05$ – nicht signifikant,
- $p \leq 0,05$ – schwach signifikant (*),
- $p \leq 0,01$ – signifikant (**),
- $p \leq 0,001$ – hoch signifikant (***)

Liegt der Wert nahe bei $p = 0,050$ – also zwischen den Werten 0,05 und 0,07 – kann von einem statistisch tendenziellen Zusammenhang gesprochen werden.¹¹⁹⁸ Aufgrund des großen Umfangs des Datenmaterials werden in den Tabellen, die zur Illustrierung der Zusammenhangsmaße in den Text integriert sind, häufig nur statistisch signifikante Korrelationen aufgeführt. Ist p nicht signifikant, wird so weit wie möglich die genaue Irrtumswahrscheinlichkeit genannt.¹¹⁹⁹ Die Signifikanz bzw. Irrtumswahrscheinlichkeit bezeichnet die Wahrscheinlichkeit, mit der angenommen werden kann, dass die Unterschiede nicht zufällig sind.

4.1.3.4 *Methodische Schwächen und Grenzen der Befragung*

Die durchgeführte Untersuchung zeigt bezüglich der Art der Verteilung der Fragebögen, der relativ langen Bearbeitungszeit, der Erfassung der Situation der einzelnen Hochschulbibliothek und der Bewertung der Kompetenzlisten methodische Schwächen, die im Folgenden erläutert werden.

Durch die indirekte Kontaktaufnahme mit den schulenden Mitarbeitern über den Verantwortlichen für die Koordination von Schulungen war die Teilnahme und Verteilung des Fragebogens nicht nur von der Motivation der Bibliotheksmitarbeiter selbst, sondern auch von der Art und Weise der Weiterleitung der Nachricht abhängig. Damit wurde einerseits eine zweite Hürde eingebaut, andererseits konnte so mit angemessenem organisatorischen Aufwand eine große Anzahl der Mitarbeiter erreicht werden. Ein ausschließlicher Kontakt der auf der Internetseite der Bibliotheken aufgeführten Ansprechpartner hätte sich in großen Teilen auf Durchführende aufbauender bzw. fortgeschrittener Schulungen beschränkt und Schulende von Ersteinführungen nicht eingeschlossen. Darüber hinaus beschränkt sich die Erfassung der Daten zweischichtiger Universitätsbibliothekssysteme auf die Zentralbibliothek. Mitarbeiter der Institutsbibliotheken, die große Teile der Schulungsangebote anbieten und häufig nicht zentral erfasst sind¹²⁰⁰, wurden im Rahmen dieser Befragung nicht ausdrücklich berücksichtigt.

Auch wenn eine möglichst kurze Bearbeitungsdauer des Fragebogens angestrebt wurde, dauerte die Beantwortung zwischen 30 und 40 Minuten. In der sozialwissenschaftlichen Literatur wird jedoch angemerkt, dass im Rahmen der universitären Forschung auch Befragungen mit einer Dauer von einer oder anderthalb Stunden dann nicht als problematisch angesehen werden, wenn das behandelnde Thema den Befragten

¹¹⁹⁷ Vgl. (Raithel, 2006, S. 152).

¹¹⁹⁸ Vgl. (Raithel, 2006, S. 153).

¹¹⁹⁹ Die vollständigen Daten sind auf der beigelegten CD-ROM enthalten.

¹²⁰⁰ Vgl. (Hütte, 2006, S. 85).

interessiert, dass aber die Möglichkeit von Teilfälschungen steigt und sich die Antwortqualität vermindern kann.¹²⁰¹ So muss im Rahmen dieser Befragung von der Entstehung eines Selektionsbias ausgegangen werden, da vollständig ausgefüllte Fragebögen wahrscheinlich vorrangig von Bibliotheksmitarbeitern mit einem großen Interesse am Thema Informationskompetenz stammen.

Darüber hinaus wurde die Atmosphäre an den jeweiligen Bibliotheken hinsichtlich der Vermittlung von Informationskompetenz im Fragebogen nur marginal erfasst. Einstellungen und Ziele der Bibliotheksleitung wurden nicht abgefragt. Unvollständige Kenntnisse der Bibliotheksmitarbeiter über die kontinuierliche Entwicklung der Schulungsangebote im Rahmen des Bologna-Prozesses und einzelner neuer Angebote der Fachreferenten in den Bachelorstudiengängen mussten hingenommen werden.

Ein Teil der Umfrage erforderte von den Befragten die Gewichtung und Bewertung von Kompetenzen. Zum einen konnten bei der Vorgabe der Kompetenzlisten Probleme bei der Beantwortung und Auswertung auftreten, z. B. zur genauen Definition und Abgrenzung der Kompetenz, zur Selbsteinschätzung, zum unabhängigen Antwortverhalten und den zugrunde liegenden Maßstäben.¹²⁰² Zum anderen mussten die Befragten ihre Fähigkeiten und Kenntnisse korrekt selbst wahrnehmen und ehrlich angeben.

Trotz der aufgezeigten Defizite und Grenzen scheint die gewählte Methodik geeignet, mit einem angemessenen Aufwand die benötigten Daten einer befriedigenden Zahl von Hochschulbibliotheken und ihren Bibliotheksmitarbeitern zu erheben. Ziel der Untersuchung ist die Schaffung eines ersten empirischen Eindrucks zur Vermittlung von Informationskompetenz aus der Sicht der Bibliothekare – die alltägliche Praxis und die zur Verfügung stehenden kompetenzbezogenen Voraussetzungen und Vorbereitungsmöglichkeiten in der Aus- und Fortbildung.

4.1.4 Rücklauf und Qualität der Antworten

Die Rücklauf- und Ausschöpfungsquoten von Telefoninterviews und Fragebögen hängen unter anderem von dem Thema, der Länge und der Aufmachung des Fragebogens, der Anzahl der versendeten Erinnerungen und den sozialen Merkmalen der Zielgruppe ab.¹²⁰³ Verzerrungen bei Online-Befragungen können durch technische Schwierigkeiten beim Befragungsablauf, durch das Nichterreichen und durch die fehlende Teilnahmebereitschaft der Zielpersonen auftreten. Determinanten der Teilnahmeentscheidung stellen die Seriosität und das Layout, das Incentive, die Personalisierung, der angenommene gesellschaftliche Beitrag, der Grad der wahrgenommenen moralischen Verpflichtung, die Neuartigkeit der Studie, die Bequemlichkeit der Beantwortung und der Themenkreis dar.¹²⁰⁴

Im Folgenden wird zuerst auf den Begriff Repräsentativität eingegangen und dieser auf die Rücklaufquoten der Untersuchung bezogen. Es schließt sich eine Beschreibung der demographischen Merkmale der befragten Hochschulbibliotheken und Bibliothekare an. Zuletzt wird die Qualität der Antworten betrachtet.

¹²⁰¹ Vgl. (Raithel, 2006, S. 76–77).

¹²⁰² Vgl. (Gnahn, 2007, S. 59).

¹²⁰³ Vgl. hierzu auch (Diekmann, 2005, S. 441–443).

¹²⁰⁴ Vgl. (Engel et al., 2004, S. 136–144).

4.1.4.1 *Repräsentativität der Ergebnisse*

Repräsentativität beschreibt die Übereinstimmung des Rücklaufes der Untersuchungen mit den statistischen Merkmalen der definierten Gesamtheit. Eine Stichprobe wird im Allgemeinen als repräsentativ bezeichnet, wenn sie nach festgeschriebenen Kriterien zufällig gezogen wurde und keine systematischen Ausfallprozesse vorliegen.¹²⁰⁵ Bei der durchgeführten Untersuchung wurde sowohl für das Telefoninterview als auch für den Fragebogen eine Vollerhebung angestrebt. Deshalb fand keine aktive oder zufällige Auswahl der Fragebogenteilnehmer statt.

Für die Hochschulbibliotheken finden sich exakte Zahlen zu ihrer Verteilung auf Universitäten und Fachhochschulen, auf die Bundesländer und auf die zu versorgenden Studierenden (vgl. Kap. 4.1.2.1). Mit Hilfe dieser Daten können Aussagen zur Repräsentativität der im *Telefoninterview* erhobenen Daten und der Rücklaufquote von 82,0 % gemacht werden.

Bei der Befragung der Mitarbeiter verzerren die Selbstselektion und die „aktive Teilnahmeentscheidung“ die Antworten.¹²⁰⁶ Wie im Internet könnte diese Befragung als der „Versuch einer Vollerhebung mit dem Resultat einer selbstselektierenden Stichprobe“ angesehen und ein Vergleich der Merkmale und Verteilungen, die aus der Grundgesamtheit bekannt sind, mit denen der realisierten Stichprobe versucht werden. Da jedoch keine genauen Zahlen zur Grundgesamtheit vorliegen (vgl. Kap. 4.1.2.2), ist dieses generell bereits problematische Verfahren hier nicht anwendbar.¹²⁰⁷ Über die Verweigerer sind keine Informationen bekannt. Aufgrund des Erhebungsverfahrens und der fehlenden Daten zur Gesamtheit können deshalb keine Aussagen zur Repräsentativität der mit dem *Fragebogen* erreichten Teilnehmer getroffen werden. Aus diesen Gründen sind Rückschlüsse auf die Population der Bibliotheksmitarbeiter, die Schulungsveranstaltungen durchführen, als Ganzes nicht möglich. Die im Anschluss präsentierten Ergebnisse, die auf einer Rücklaufquote von 16,6 % beruhen, beschreiben daher allenfalls tendenziell Meinungen und Ansichten deutscher schulender Bibliothekare.¹²⁰⁸

4.1.4.2 *Rücklauf aus den Telefoninterviews mit den Ansprechpartnern der Hochschulbibliotheken*

Das Telefoninterview erhob erfolgreich Daten von 169 der 206 Hochschulbibliotheken (82,0 %) per Telefon und E-Mail. Da parallel zur vorliegenden eine weitere Befragung zum Thema Informationskompetenz in Nordrhein-Westfalen durchgeführt und die Befragung der Studierenden zur Vermittlung von Informationskompetenz in Bayern vorbereitet wurde, war in diesen beiden Bundesländern die Bereitschaft zur Teilnahme an einer weiteren Umfrage geringer.

¹²⁰⁵ Vgl. (Hauptmanns, 1999, S. 26); (Mühlenfeld, 2004, S. 106).

¹²⁰⁶ Vgl. (Bandilla, 1999, S. 12); (Hauptmanns, 1999, S. 22).

¹²⁰⁷ Vgl. (Hauptmanns, 1999, S. 27).

¹²⁰⁸ Vgl. hierzu die Aussage bei (Mühlenfeld, 2004, S. 104): „[...] eine Studie muss nicht zwingend repräsentativ sein, um gute Ergebnisse zu liefern.“

Der Rücklauf ist im Vergleich zu anderen Befragungen deutscher und ausländischer Bibliotheken gut: In der Umfrage im Rahmen der DFG-Studie von 1980 haben 93 % der Bibliotheken (n = 91) Angaben zum Stand der Benutzerschulungen gemacht.¹²⁰⁹ Die Befragung der Fachhochschule Köln zum Thema *Soft Skills im bibliothekarischen Berufsalltag* erzielte eine Rücklaufquote von 82 % (n = 82)¹²¹⁰, diejenige der Arbeitsgemeinschaft Fachhochschulbibliotheken zur Vergabe von Leistungs- bzw. Studienpunkten für Schulungen 47 % (n = 35).¹²¹¹ Bei Umfragen in den USA und Kanada liegen die Rücklaufquoten niedriger, z. B. im *National information literacy survey* der ACRL von 2001 bei 24 % (n = 664). Die Population ist aber aufgrund der Geographie des Landes bedeutend größer.¹²¹² Auf Juliens Umfrage zu den Angeboten zur Vermittlung von Informationskompetenz antworteten 51 % der kanadischen Hochschulbibliotheken (n = 208).¹²¹³

Im Telefoninterview wurden Daten von 83,7 % (72) der Universitäts- und 80,8 % (97) der Fachhochschulbibliotheken in Deutschland vollständig oder teilweise erhoben. Zwei Universitätsbibliotheken und eine Fachhochschulbibliothek haben das Telefoninterview abgelehnt. Zu 12 Universitäts- und 22 Fachhochschulbibliotheken konnte weder telefonisch noch per E-Mail Kontakt hergestellt werden. Insgesamt entfallen die Antworten zu 42,6 % auf Universitäts- und zu 57,4 % auf Fachhochschulbibliotheken.

Die Mehrheit der 72 antwortenden Universitätsbibliotheken stammt aus den Bundesländern Baden-Württemberg (10), Nordrhein-Westfalen (10), Bayern (9), Hessen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz (je 7). Aus den Bundesländern Baden-Württemberg (18), Nordrhein-Westfalen (18), Bayern (14) und Rheinland-Pfalz (8) antwortete ein Großteil der 97 befragten Fachhochschulbibliotheken (vgl. Abb. 4.1-1).

Von den befragten Universitätsbibliotheken dienen 51,4 % mehr als 12.000 Studierenden, weitere 19,4 % mehr als 6.000 Studierenden, 18,1 % mehr als 3.000 und 11,3 % bis zu 3.000 Studierenden. Von den befragten Fachhochschulbibliotheken versorgt die Mehrheit bis zu 6.000 Studierende (41,2 %). Weitere 39,2 % versorgen bis zu 3.000 Studierende, nur 19,6 % mehr als 6.000 Studierende (vgl. Abb. 4.1-2).

In den befragten Hochschulbibliotheken war eine unterschiedliche Anzahl an Mitarbeitern im Bereich Schulungen tätig. Fachhochschulbibliotheken gaben häufiger an, 1-5 Mitarbeiter, Universitätsbibliotheken, mehr als 15 Mitarbeiter im Bereich Schulungen zu beschäftigen.¹²¹⁴

Die in den Telefongesprächen erhaltenen Daten entsprechen in ihrer Verteilung hinsichtlich der Bundesländer und der Anzahl der zu versorgenden Studierenden der Gesamtheit (vgl. Abb. 4.1-1 und Abb. 4.1-2). Damit ist der Rücklauf aus dem Telefoninterview repräsentativ.

¹²⁰⁹ Vgl. (Sauppe et al., 1980, S. 110).

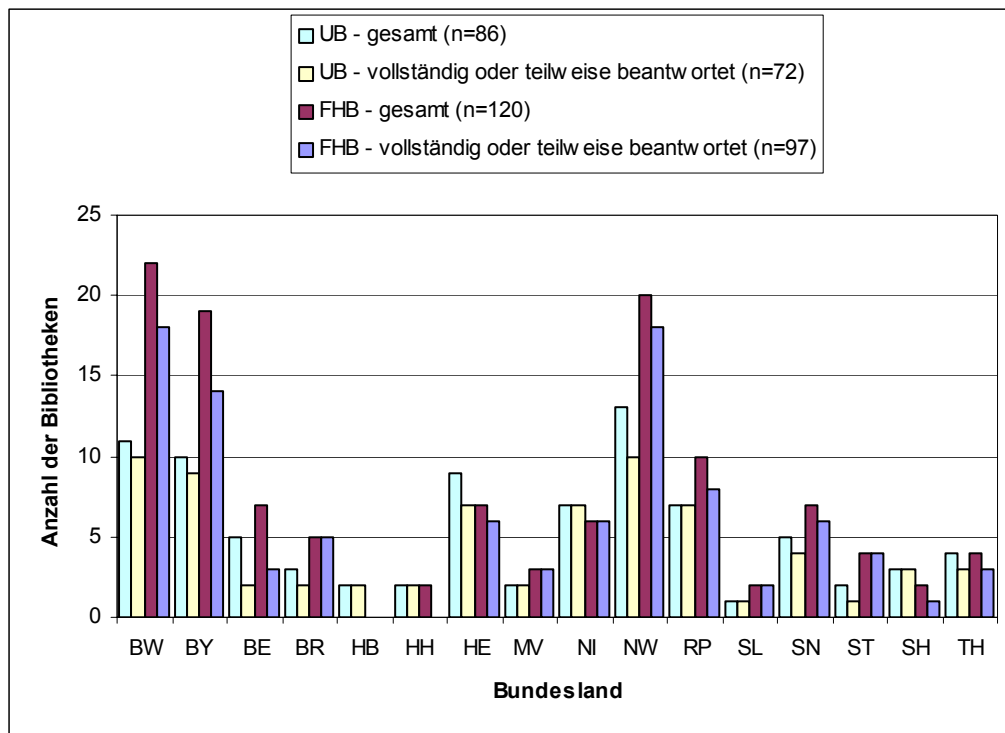
¹²¹⁰ Vgl. (Brücken, 2001, S. 21).

¹²¹¹ Vgl. (Peters, 2007, S. [1]).

¹²¹² Vgl. (American College and Research Libraries, 2001a, S. 3).

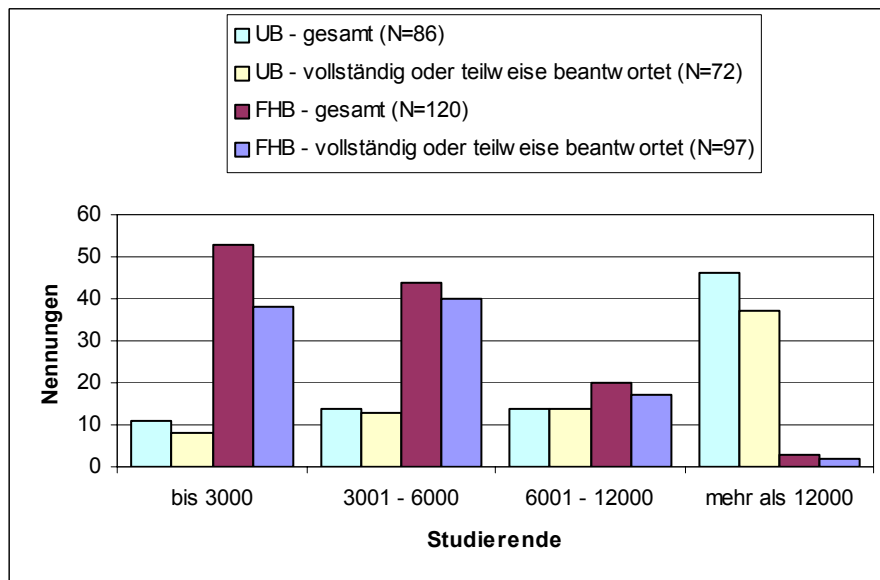
¹²¹³ Vgl. (Julien, 2000, S. 511).

¹²¹⁴ Die Korrelation zwischen dem Bibliothekstyp und der Anzahl der Mitarbeiter im Bereich Schulungen ist signifikant ($r_s = 0,632^{**}$; $p \leq 0,001$; $n = 165$). 78,6 % (77) der befragten Fachhochschulbibliotheken (n = 98) beschäftigten 1-5 Mitarbeiter im Bereich Schulungen insgesamt, 18,4 % (18) 6-10 Mitarbeiter und 3,1 % (3) 11-15 Mitarbeiter. An den Universitätsbibliotheken (n = 67) waren zu 20,9 % (14) insgesamt 1-5 Mitarbeiter im Bereich Schulungen tätig, zu 19,4 % (13) 6-10 Mitarbeiter, zu 23,9 % (16) 11-15 Mitarbeiter und zu 35,8 % (24) mehr als 15 Mitarbeiter (Telefoninterview-Frage 2a).



(Antworten getrennt nach UB und FHB; gesamt: n = 206, vollständig oder teilweise beantwortet: n = 169)

Abb. 4.1-1. Telefoninterview: Rücklauf nach Bundesländern



(Telefoninterview-Frage 1; Antworten getrennt nach UB und FHB; gesamt: n = 206, vollständig oder teilweise beantwortet: n = 169)

Abb. 4.1-2. Telefoninterview: Rücklauf nach Anzahl der Studierenden der Hochschulen

4.1.4.3 Rücklauf des Fragebogens für schulende Bibliotheksmitarbeiter

Der Link zum Fragebogen selbst wurde 381 Mal aufgerufen. 98 Personen beantworteten den Fragebogen unvollständig, so dass diese Antworten nur beschränkt in die Auswertung einbezogen werden konnten. 245 Teilnehmer haben den Fragebogen vollständig bis zum Ende ausgefüllt. Sieht man von der Anzahl der Bibliotheksmitarbeiter ab, die an der Befragung durch die Teilnahmeablehnung der Bibliothek nicht erreicht werden konnten, so wurden geschätzte 16,6 % der schulenden Hochschulbibliotheksmitarbeiter ($n = 245$) erreicht. Zusätzlich haben einige Bibliotheken nur als Institution mit einem Fragebogen geantwortet. Diese Fragebögen wurden bei der Auswertung nicht berücksichtigt, da sich der Großteil der Fragen auf individuelle Angaben der Mitarbeiter bezog.

Mit diesem Rücklauf reiht sich diese Befragung in die Reihe relativ niedriger Quoten anderer Studien im Bibliotheksbereich ein. Befragungen, die sich an Mitarbeiter von Bibliotheken wenden, erhalten häufig weniger als 30 % Rücklauf, z. B. erreichte Chmielus 1993 mit seiner Umfrage zu Fortbildungsgewohnheiten und -wünschen 29 % der VdDB-Mitglieder ($n = 857$).¹²¹⁵ Darüber hinaus sind die Datenbasen häufig relativ klein. So beantworteten 170 Mitglieder der BIB-Landesgruppe Baden-Württemberg¹²¹⁶ und 131 OPL-Bibliothekare¹²¹⁷ die Umfragen zu den Fortbildungswünschen. Auch in Umfragen in den USA und Großbritannien sind die erzielten Teilnehmerzahlen gering: Die *ACRL Instruction Section* erhielt 205 Rückmeldungen zu ihrem Fragebogen zum Thema Fortbildungswünsche.¹²¹⁸ Shonrock und Mulder bezogen sich in ihrer Studie auf 144 Antworten.¹²¹⁹ Bruce und Lampson zogen Stichproben in Form von 90 (Fragebogen), 138 (Telefon-interview) bzw. 29 (Fokusgruppen) Teilnehmern aus einer Gesamtheit von 2.000 bis 2.500 Bibliothekaren.¹²²⁰ Albrecht und Baron befragten 80 Bibliothekare aus der Praxis.¹²²¹ In der Befragung im Rahmen des *InfoSkills*-Projekts wurden 18 Bibliotheksmitarbeiter erreicht.¹²²²

Die Teilnehmer dieser Befragung zeigen die folgende Verteilung soziodemographischer Merkmale wie Bibliothekstyp (Institution, an der sie arbeiten), Bundesland, bibliothekarischer Abschluss, Alter, Dienstalter und Geschlecht (siehe Anhang 10).

4.1.4.3.1 Kriterium 1: Bibliothekstyp

Von den 120 Fachhochschulbibliotheken lehnten 6 die Beantwortung ab, 4 füllten einen Fragebogen für die ganze Institution aus, 18 Bibliotheken meldeten sich nicht zurück. Von den 86 Universitätsbibliotheken lehnten 5 Institutionen die Beantwortung ab, 9 füllten einen Fragebogen für die ganze Institution aus, 2 stellten ihren Mitarbeitern die Beantwortung frei, 4 meldeten sich nicht zurück.

¹²¹⁵ Vgl. (Chmielus et al., 1993, S. 4).

¹²¹⁶ Vgl. (Sträter, 2006, S. 167). Die Rücklaufquote beträgt hier 13,4 %.

¹²¹⁷ Vgl. (Merken, 2006, S. 490).

¹²¹⁸ Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section, 2003a, S. 6).

¹²¹⁹ Vgl. (Shonrock et al., 1993, S. 140). Die Rücklaufquote betrug 36 % in Phase 1.

¹²²⁰ Vgl. (Bruce et al., 2002, S. 83–84).

¹²²¹ Vgl. (Albrecht et al., 2002, S. 84).

¹²²² Vgl. (Manchester Metropolitan University Library, 2004b, S. 13).

Der Fragebogen wurde von 145 schulenden Bibliothekaren aus Universitäts- und 100 aus Fachhochschulbibliotheken vollständig ausgefüllt. Die 145 Teilnehmer aus Universitätsbibliotheken stellen 59,2 %, die 100 aus Fachhochschulbibliotheken 40,8 % der erreichten Befragten dar (Frage 32). Werden die Zahlen auf die jeweilige geschätzte Grundgesamtheit bezogen, so konnten ungefähr 14,0 % der schulenden Bibliothekare an Universitäts- und 25,1 % an Fachhochschulbibliotheken erreicht werden (vgl. Tab. 4.1-4).

Tab. 4.1-4. Fragebogen: Rücklaufquoten auf Basis der in den Telefoninterviews erhobenen Daten

Schätzung der potenziellen Fragebogenteilnehmer	UB	FHB	Gesamt
Gesamtheit: Institutionen (Anzahl)	86	120	206
(minus) Beantwortung abgelehnt (Anzahl)	5	6 ^a	11
(minus) Nur 1 Antwort (Anzahl)	9	4	13
Fragebogen weitergeleitet (Anzahl)	72	110	182
Fragebogen weitergeleitet – in %	83,7	91,6	88,3
Gesamtheit: Personen (Schulungen)			
- Schätzung bezogen auf 86 bzw. 120 Bibliotheken (Anzahl)	1.239	434	1.673
Gesamtheit: Personen (Schulungen)			
- Schätzung bezogen auf 72 bzw. 110 Bibliotheken (Anzahl)	1.038	398	1.478
Rücklauf – vollständig ausgefüllt (Anzahl)	145	100	245
Rücklauf – Schätzungen bezogen auf 86 bzw. 120 Bibliotheken (in %)	11,7	23,0	14,6
Rücklauf – Schätzungen bezogen auf 72 bzw. 110 Bibliotheken (in %)	14,0	25,1	16,6

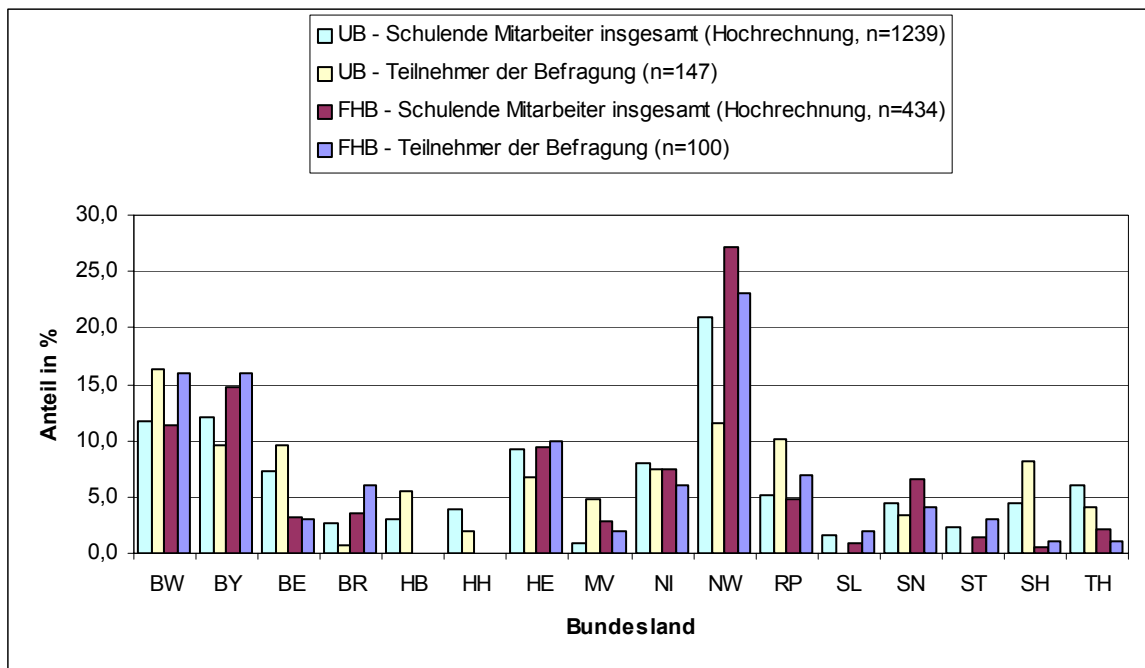
(Telefoninterview-Frage 2; Antworten getrennt nach Universitäts- und Fachhochschulbibliotheken)

Legende: a. Es handelt sich hier jeweils um OPLs.

Werden die Schätzungen auf Grundlage der DBS und der im Telefoninterview erfragten Zahlen zu den an Schulungen beteiligten Mitarbeitern in Beziehung gesetzt, so sind im Durchschnitt pro Universitätsbibliothek zwischen 14 und 15 von durchschnittlich 93 Mitarbeitern (15 % bis 16 %), pro Fachhochschulbibliothek zwischen drei und vier von durchschnittlich neun Mitarbeitern (30 % bis 44 %) an Schulungen beteiligt (vgl. Kap. 4.1.2.2).

4.1.4.3.2 Kriterium 2: Bundesland

Die Teilnehmer der Befragung vertreten die 16 Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland (Frage 33). Die meisten Mitarbeiter aus Universitätsbibliotheken kommen aus Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Bayern und Berlin. Unter den Teilnehmern aus Fachhochschulbibliotheken stammt die Mehrheit aus Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Bayern (vgl. Abb. 4.1-3). Zwei Universitätsbibliotheken in Nordrhein-Westfalen, eine in Baden-Württemberg und eine in Sachsen sowie eine Fachhochschulbibliothek in Baden-Württemberg, eine in Bayern, eine in Brandenburg, eine in Niedersachsen, eine in Thüringen und acht in Nordrhein-Westfalen füllten als Institutionen einen Fragebogen aus. Diese wurden in den Betrachtungen nicht beachtet und können deshalb zu Verzerrungen führen. Insgesamt ist die Verteilung der Befragten auf die einzelnen Bundesländer vergleichbar mit der im Telefoninterview ermittelten und hochgerechneten Verteilung der Schulungsmitarbeiter auf die Bundesländer.



(Telefoninterview-Frage 2; Antworten getrennt nach UB und FHB)

Abb. 4.1-3. Fragebogen: Befragte und schulende Mitarbeiter insgesamt nach Bundesland (Hochrechnung)

4.1.4.3.3 Kriterium 3: Bibliothekarischer Abschluss

Im Fragebogen wurden auch Daten zu den erworbenen bibliothekarischen Abschlüssen erhoben (Frage 31).

Es wurde unterschieden zwischen:

- Magister (einschließlich Staatsexamen für den höheren Dienst, Wissenschaftlicher Bibliothekar, Diplom-Bibliothekar (Universität), Fachbibliothekar und Wissenschaftlicher Dokumentar),
- Master,
- Bachelor,
- Diplom-Bibliothekar (FH) (einschließlich Bibliothekar im gehobenen Dienst, (Fachschul-) Bibliothekar, Bibliothekar für den Dienst an wissenschaftlichen Bibliotheken, Bibliothekar für den Dienst an öffentlichen Bibliotheken, Diplomgeprüfter Bibliothekar, Diplom-Dokumentar (FH)) und
- Bibliotheksassistent bzw. Fachangestellter für Medien- und Informationsdienste (einschließlich Bibliotheksfacharbeiter).¹²²³

Insgesamt besitzen 61,9 % der Befragten ein Diplom (FH), 30,4 % einen Magister bzw. ein Staatsexamen, 4,9 % einen Master, 4,0 % einen Ausbildungsabschluss zum Bibliotheksassistenten oder FaMI und 6,1 % keinen bibliothekarischen oder informationswissenschaftlichen Abschluss. Von den Befragten mit

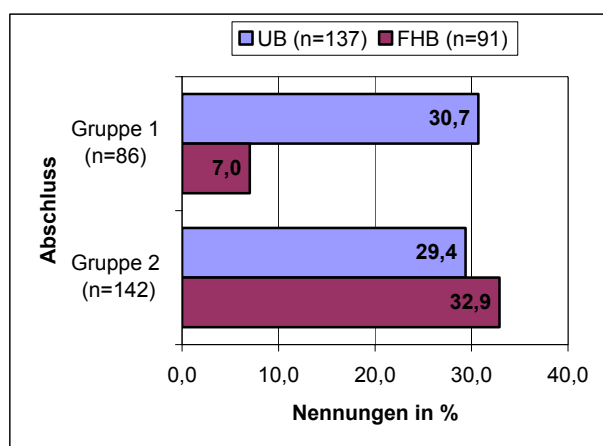
¹²²³ Vgl. hierzu die Auflistung und Zuordnung von bibliothekarischen Berufsbezeichnungen bei (Rohde et al., 1998, S. 7, 15) sowie bei (Behm-Steidel, 2001, S. 271–272).

einem Diplom (FH)-Abschluss besitzen sechs (3,9 %) gleichzeitig einen Magister- bzw. Staatsexamensabschluss und fünf (3,3 %) einen Master-Abschluss. Vier (40,0 %) der befragten Bibliotheksassistenten bzw. FaMIs besitzen gleichzeitig einen Diplom-Abschluss. Für Auswertungszwecke wird jeweils nur der höherwertige Abschluss berücksichtigt, anhand dessen die Befragten in zwei Gruppen aufgeteilt werden:

- *Gruppe 1:* Magister (einschließlich Staatsexamen für den höheren Dienst, Wissenschaftlicher Bibliothekar, Diplom-Bibliothekar (Universität), Fachbibliothekar und Wissenschaftlicher Dokumentar) und Master (34,8 %) (im Folgenden mit G1 abgekürzt) und
- *Gruppe 2:* Diplom-Bibliothekar (FH) (einschließlich Bibliothekar im gehobenen Dienst, (Fachschul-) Bibliothekar, Bibliothekar für den Dienst an wissenschaftlichen Bibliotheken, Bibliothekar für den Dienst an öffentlichen Bibliotheken, Diplomgeprüfter Bibliothekar, Diplom-Dokumentar (FH) (57,5 %) (im Folgenden mit G2 abgekürzt).

Von den Befragten mit einem Abschluss der Gruppe G1 arbeiten 30,7 % an Universitätsbibliotheken und 7,0 % an Fachhochschulbibliotheken. Von den Befragten mit einem Abschluss der Gruppe G2 arbeiten 29,4 % an Universitätsbibliotheken und 32,9 % an Fachhochschulbibliotheken (n = 228) (vgl. Abb. 4.1-4).

Der DBS zufolge sind 2006 an Fachhochschulbibliotheken 41,1 % der Stellen im gehobenen und 4,6 % im höheren Dienst angelegt, an Universitätsbibliotheken 40,1 % bzw. 13,5 %.¹²²⁴ Wenn man für die Schätzung davon ausgeht, dass Absolventen der Gruppe G2 ausschließlich auf Stellen des gehobenen Diensts und Absolventen der Gruppe G1 auf Stellen des höheren Diensts arbeiten, dann antworteten Befragte mit einem Abschluss aus der Gruppe G1 im Vergleich zu ihrem Anteil am Stellenplan an Universitäts- und Fachhochschulbibliotheken im Rahmen dieser Untersuchung viermal häufiger (51,1 % bzw. 17,6 %). Aus Fachhochschulbibliotheken haben sich Befragte mit einem Abschluss der Gruppe 2 zweimal so häufig im Vergleich zu ihrem Anteil am Stellenplan beteiligt (82,4 %). An Universitätsbibliotheken entspricht der Anteil der Befragten mit einem Abschluss aus Gruppe 2 ungefähr ihrem Anteil am Stellenplan (48,9 %).



(Frage 31; Antworten getrennt nach UB und FHB; n = 228)

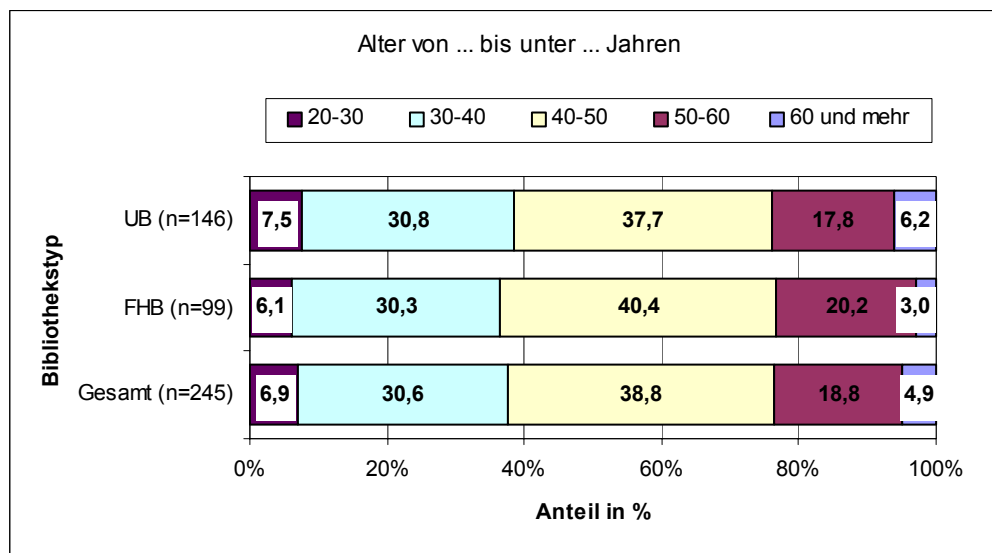
Abb. 4.1-4. Fragebogen: Abschluss der Befragten

¹²²⁴ (Hochschulbibliothekszentrum Nordrhein-Westfalen, 2008).

FaMIs werden aufgrund ihrer geringen Zahl bei der getrennten Betrachtung nach Abschlüssen nicht berücksichtigt.

4.1.4.3.4 Kriterium 4: Alter

Die 245 Teilnehmer des Fragebogens, die ihr Geburtsjahr angegeben haben, setzen sich aus allen Altersgruppen zusammen (Frage 30). Im Durchschnitt sind die Befragten 45 Jahre alt ($s = 10,663$). Die Altersgruppe der 40- bis 49-jährigen stellt den größten Anteil dar und wird gefolgt von den 30- bis 39- und den 50- bis 59-jährigen. Jeder fünfte Teilnehmer ist älter als 50 Jahre. Nicht einmal jeder zehnte ist jünger als 30 Jahre, jeder dritte ist jedoch jünger als 40 Jahre. Dabei liegen die Unterschiede zwischen der Verteilung in den Fachhochschul- und Universitätsbibliotheken unter fünf Prozent (vgl. Abb. 4.1-5). Das Durchschnittsalter von Befragten mit einem Abschluss G2 beträgt 43 bzw. 44 Jahre ($s = 8$ bzw. $s = 10$), mit einem Abschluss G1 an Fachhochschulbibliotheken 48 ($s = 9$) und an Universitätsbibliotheken 46 ($s = 8$) Jahre.



(Frage 30; Antworten getrennt nach UB und FHB; $n = 245$)

Abb. 4.1-5. Fragebogen: Alter der Befragten

Im Vergleich zu der vom Statistischen Bundesamt erhobenen Altersstruktur der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten und der Beschäftigten im öffentlichen Dienst fällt auf, dass seltener junge Personen geantwortet haben: Nur 6,9 % der Befragten sind 20 bis 29 Jahre alt, ihr Anteil an den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten beträgt hingegen 20 %, ihr Anteil im öffentlichen Dienst 27,7 % (unter 25 bis 35 Jahre). Zwei Drittel der Teilnehmer sind älter als 40 Jahre; unter den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten sowie im Öffentlichen Dienst (45-60 Jahre und mehr) ist dies nur die Hälfte.¹²²⁵ Es existieren keine nationa-

¹²²⁵ Vgl. (Statistisches Bundesamt, 2006, S. 15); (Statistisches Bundesamt, 2007, S. 77). Siehe auch Kap. 4.1.2.2.

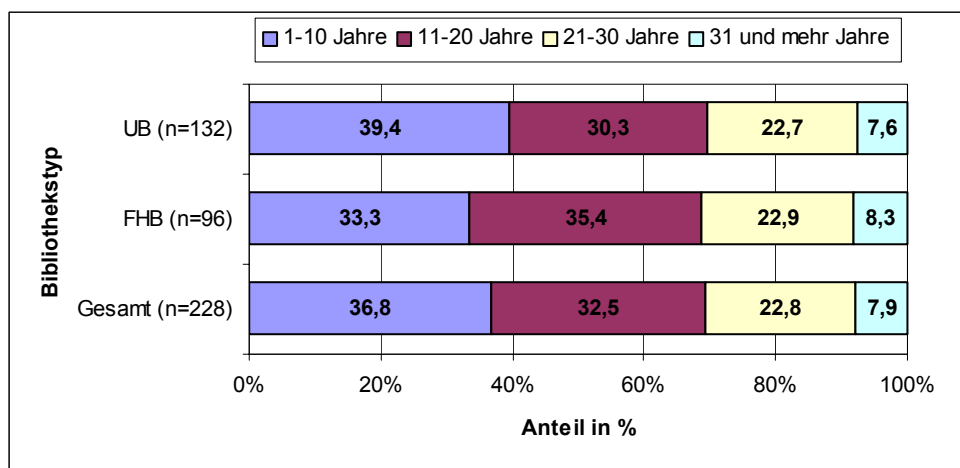
len Zahlen zur Altersstruktur der Bibliotheksmitarbeiter. Der große Anteil der älteren Mitarbeiter kann unter anderem auf die große Anzahl der Hochschulneugründungen in den 1970er Jahren zurückgeführt werden.¹²²⁶

4.1.4.3.5 Kriterium 5: Dienstjahre

Neben dem Alter wurden die Befragten um die Angabe ihrer Dienstjahre in Bibliotheken gebeten, d. h. wie viele Jahre bibliothekarischer Berufserfahrung sie gesammelt haben (Frage 30). Bei einer Spannweite von einem bis zu 42 Jahren arbeiten die befragten Mitarbeiter im Durchschnitt seit 16 Jahren in Bibliotheken ($s = 9$). Ein Drittel von ihnen hat bis zu 10 Jahre, je ein weiteres Drittel bis zu 20 bzw. mehr als 20 Jahre bibliothekarische Berufserfahrung. Dabei ist der Anteil derjenigen mit bis zu 10 Jahren Berufserfahrung aus Universitätsbibliotheken höher, derjenigen mit 11 bis 20 Jahren aus Fachhochschulbibliotheken höher (vgl. Abb. 4.1-6). Befragte aus Fachhochschulbibliotheken arbeiten durchschnittlich seit 16 Jahren ($s = 9$), die meisten jedoch seit 4 Jahren, Befragte aus Universitätsbibliotheken im Durchschnitt seit 15 Jahren ($s = 9$), am häufigsten seit 7 Jahren in Bibliotheken. Teilnehmer mit einem Magister-Abschluss o. ä. haben im Durchschnitt 15,5 Jahre ($s = 9$) und Master-Absolventen 14 Jahre ($s = 12$) Berufserfahrung, am häufigsten jedoch 8 bzw. 4 Jahre. Diplom-Bibliothekare arbeiten durchschnittlich seit 17 Jahren ($s = 9$), am häufigsten jedoch seit 20 Jahren in Bibliotheken ($r_s = 0,017^{**}$; $p = 0,009$) (vgl. Tab. 4.1-5).

4.1.4.3.6 Kriterium 6: Geschlechterverteilung

Der Fragebogen wurde zu einem Viertel von Männern (64), zu drei Vierteln von Frauen ausgefüllt (183) (Frage 30). Das entspricht im Großen und Ganzen der Geschlechterverteilung des bibliothekarischen Berufsstands allgemein.¹²²⁷



(Frage 30; Antworten getrennt nach UB und FHB; $n = 228$)

Abb. 4.1-6. Fragebogen: Dienstalster der Befragten

¹²²⁶ Siehe die Gründungsjahre der Hochschulen. Vgl. (Hochschulrektorenkonferenz, 2008).

¹²²⁷ Vgl. (Schlüter, 1996, S. 100); (Gerber et al., 2002, S. 16). Das Verhältnis von Männern und Frauen in Bibliotheken liegt generell bei 20:80, in wissenschaftlichen Bibliotheken bei 30:70.

Tab. 4.1-5. Fragebogen: Dienstalster der Befragten

Dienstjahre - Kriterium	Minimum	Maximum	Median	Modalwert	Mittelwert	n
Gesamt	0,5	42	15	7	15,8	228
Universitätsbibliotheken	1,0	42	14,5	7	15,5	132
Fachhochschulbibliotheken	0,5	38	15,0	4	16,3	96
Magister, Staatsexamen, Diplom (Univ.)	1,5	35	14,0	8	15,6	69
Master	2,5	38	9,0	4	13,8	11
Diplom (Fachhochschule)	0,5	42	16,0	20	17,0	144

(Frage 30; Antworten getrennt nach UB, FHB, Abschlüssen)

4.1.4.3.7 Zusammenfassung

Die Merkmale der Teilnehmer des Fragebogens lassen sich folgendermaßen zusammenfassen (siehe Anhang 10):

- Die Teilnehmer des Fragebogens, der sich an schulende Mitarbeiter in Hochschulbibliotheken wendete, kommen zu 40,8 % aus Fachhochschulbibliotheken, zu 59,2 % aus Universitätsbibliotheken.
- Sie sind im Durchschnitt 45 Jahre alt. Zwei Drittel der Befragten sind älter als 40 Jahre.
- Die durchschnittliche Berufserfahrung der Befragten liegt bei 16 Jahren.
- Die Fragebogenteilnehmer besitzen als (höherwertigen) Abschluss zu 34,8 % einen aus der Gruppe 1 (Magister (einschließlich Staatsexamen für den höheren Dienst, Wissenschaftlicher Bibliothekar, Diplom-Bibliothekar (Universität), Fachbibliothekar und Wissenschaftlicher Dokumentar und Master), zu 57,5 % einen aus der Gruppe 2 (Diplom-Bibliothekar (FH) (einschließlich Bibliothekar im gehobenen Dienst, (Fachschul-) Bibliothekar, Bibliothekar für den Dienst an wissenschaftlichen Bibliotheken, Bibliothekar für den Dienst an öffentlichen Bibliotheken, Diplomgeprüfter Bibliothekar, Diplom-Dokumentar (FH)).

Schätzungsweise befassen sich zwischen drei und vier von durchschnittlich neun Mitarbeitern (30 % bis 44 %) pro Fachhochschulbibliothek, zwischen 14 und 15 von durchschnittlich 93 Mitarbeitern (15 % bis 16 %) pro Universitätsbibliothek mit Schulungen.

Aufgrund der fehlenden genauen Daten zur Grundgesamtheit der schulenden Bibliothekare können keine Aussagen zur Repräsentativität getroffen werden (vgl. Kap. 4.1.4.1). Die in einzelnen Analysen sehr niedrigen Fallzahlen erscheinen darüber hinaus problematisch im Hinblick auf die Verallgemeinerbarkeit. Deshalb stellen die Ergebnisse des Fragebogens nur eine Beschreibung von Tendenzen dar.

4.1.4.4 *Qualität der Antworten des Fragebogens*

Die Qualität der Antworten lässt sich anhand der verwendeten Skalen und der beantworteten Fragen, der Objektivität, der Reliabilität und der Validität beurteilen.¹²²⁸

Für die Beantwortung der *Fragen* wurden Nominal-, Ordinal-, Intervall- und Verhältnisskalen verwendet, die unterschiedlich aussagekräftige Berechnungen zulassen. Die *Objektivität* der Befragung ist durch die vorrangige Nutzung geschlossener und halboffener Fragen sichergestellt. Die Fragen wurden vollständig beantwortet. Bis auf die Angaben zur Schätzung der durch Schulungen gebundenen Arbeitszeit und der Anzahl der durchgeführten Schulungen (Fragen 34 und 35), die Berechnungen erforderten, ist keine Verweigerungshaltung zu erkennen. Vor einigen wenigen Fragen wurde die Beantwortung besonders häufig abgebrochen: die Gewichtung einzelner Elemente von Informationskompetenz (Fragen 2 und 3), die Angaben zur Ausbildung (Frage 9) und die Gewichtung der Kompetenzen für die Vermittlungstätigkeit. Auf offene (Frage 8) und halboffene Fragen (Fragen 1, 19 und 26) wurde mehrheitlich geantwortet (vgl. die Zahl der Beobachtungen im Anhang 9).

Die *Reliabilität* wird im allgemeinen durch kurze, eindeutige und neutrale Frageformulierungen positiv, durch eine mangelnde Sorgfalt bei der Teilnahme negativ beeinflusst. Cronbachs Alpha-Koeffizient ergibt für die Itembatterien der Fragen eine mindestens niedrige bis mittlere Reliabilität ($\alpha > 0,80$).¹²²⁹

Den negativen Einflüssen auf die *Validität* – wie formale Reaktionstendenzen (Ja-Sage-Tendenz), Tendenzen zur Mitte bzw. Extremen, Kontexteffekte, sozial-erwünschtes Verhalten und der Ausfall von Probanden – wurde bestmöglich bei der Erstellung des Fragebogens entgegengewirkt (vgl. Kap. 4.1.3.1).

Die interne Validität wird im Fall der Befragung in der geringen Zeitspanne von vier Monaten relativ wenig durch Parallelereignisse beeinflusst. Der Zeitfaktor ist, bezogen auf die einzelne befragte Person, nicht relevant. Jedoch bestehen zwischen den Mitarbeitern an Universitäts- und Fachhochschulbibliotheken sowie zwischen den Befragten mit einem Abschluss G1 und G2 aufgrund der unterschiedlichen Arbeitsbedingungen und organisatorischen Voraussetzungen grundsätzliche Unterschiede.

Die externe Validität beschreibt einerseits die Richtigkeit einer Hypothese und ihre Verallgemeinerbarkeit, kann aber andererseits auch nur auf die Überprüfung der Hypothese unabhängig von der Verallgemeinerbarkeit bezogen sein. Die externe Validität hinsichtlich der Übertragbarkeit der Ergebnisse über die Population der Bibliothekare an Hochschulbibliotheken hinaus, z. B. auf Bibliothekare an öffentlichen Bibliotheken oder an Regionalbibliotheken, ist im Allgemeinen nicht gegeben. Die Zielgruppen der Schulungen in diesen Bibliotheken haben andere Bedürfnisse. Berücksichtigt man jedoch die veränderten Rahmenbedingungen, sind ausgewählte Ergebnisse übertragbar. Die Befragung kann darüber hinaus nur eine Momentaufnahme darstel-

¹²²⁸ Vgl. hierzu auch die Ausführungen bei (Batinic, 2001, S. 54–57). Dabei erzielen Online-Befragungen eine Validität und Reliabilität, die mit denen schriftlicher Befragungen vergleichbar ist. Vgl. (Batinic, 2001, S. 61).

¹²²⁹ Vgl. die Ausführungen zur Reliabilitätsanalyse und zum Cronbachs Alpha-Koeffizienten (α) bei (Raithel, 2006, S. 114). Wenn die Mittelwerte der Items nicht gleich sind, dann stellt Cronbachs Alpha eine untere Grenze der Reliabilität dar.

len, weil die Entwicklung auf dem Gebiet der Informationskompetenzvermittlung in Deutschland insbesondere seit dem Jahr 2006 sehr schnelllebig ist.¹²³⁰

4.2 Ergebnisse der Befragung

Nachdem Hypothesen, Entwicklung, Durchführung und Rücklauf ausführlich beschrieben wurden, stellen die folgenden Ausführungen die Ergebnisse der Befragung vor. Sie folgen dabei in ihrer inhaltlichen Struktur der Darstellung der Hypothesen und teilen sich in fünf Bereiche auf:

- Begriff Informationskompetenz,
- Vermittlung von Informationskompetenz im Berufsalltag,
- Kompetenzen der Bibliothekare für die Vermittlung von Informationskompetenz,
- Ausbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz und
- Fortbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz.

Zu den einzelnen Fragen werden jeweils zuerst die Ergebnisse in ihren Häufigkeiten dargestellt und der Aussage der Hypothese gegenübergestellt. Anschließend werden bivariate Zusammenhänge mit Hilfe der Kreuztabellierung oder der Rangkorrelation nach Spearman, vor allem Zusammenhänge zwischen den Angaben zur Frage und den demographischen Daten, untersucht.

4.2.1 Der Begriff Informationskompetenz

Informationskompetenz wird in der Literatur als die Fähigkeit definiert, bezogen auf ein konkretes Problem den Informationsbedarf zu erkennen, Informationen zu ermitteln, zu bewerten und effektiv zu nutzen. Schulungsverantwortliche der Hochschulbibliotheken und mit Schulungen befasste Bibliothekare wurden zur Verwendung des Begriffs *Informationskompetenz* und der Gewichtung einzelner Elemente in der Theorie und in der Praxis befragt.

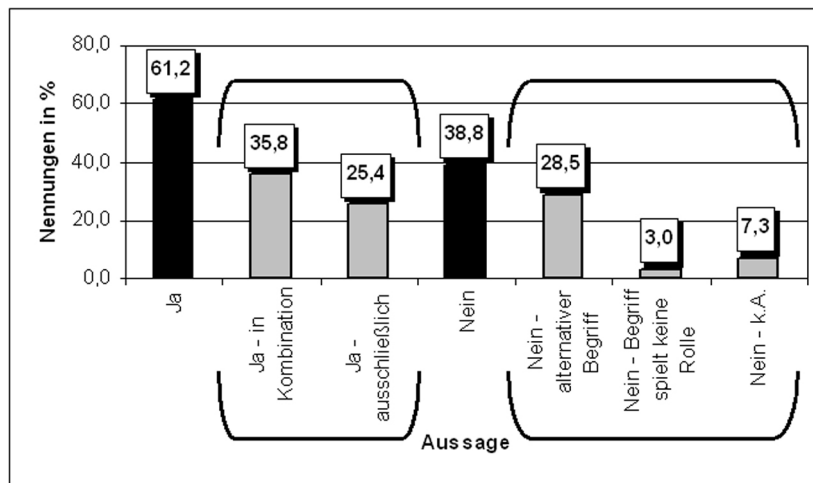
4.2.1.1 Verwendung des Begriffs Informationskompetenz

Im Telefoninterview (n = 165) geben insgesamt 61,2 % (101) der Schulungsverantwortlichen der Universitäts- und Fachhochschulbibliotheken an, den Begriff *Informationskompetenz* zu benutzen: 25,4 % (42) verwenden ausschließlich den Begriff und 35,8 % (59) in Kombination mit einem anderen Wort. Insgesamt weitere 38,8 % (64) nutzen den Begriff nicht. Davon setzen 28,5 % (47) alternative Begriffe ein, 7,3 % (12) spezifizierten ihre Aussage nicht, und für 3,0 % (5) spielt der Begriff keine Rolle (Telefoninterview-Frage 3) (vgl. Abb. 4.2.1-1).

Ein tendenziell gleiches Bild zeichnen die Antworten der einzelnen Bibliotheksmitarbeiter (Frage 1): Von 343 Befragten geben insgesamt 221 (64,4 %) an, den Begriff *Informationskompetenz* bei Schulungsveranstaltungen im Zusammenhang mit der Themenwahl, dem Veranstaltungstitel, der Veranstaltungsbeschreibung oder ähnlichem zu benutzen: Während 81 Befragte (23,6 %) ausschließlich den Begriff *Informationskompe-*

¹²³⁰ Vgl. die Ausführungen zur Validität bei (Rost, 2005, S. 86–92).

tenz gebrauchen, nutzt die Mehrheit von 133 Befragten (38,8 %) ihn in Kombination mit einem zweiten Begriff. 7 Befragte (2,0 %) machen keine weiteren Angaben. Weitere 121 Befragte (35,3 %) verwenden den Begriff *Informationskompetenz* nicht. Für 39 Befragte (11,4 %) spielt *Informationskompetenz* als Begriff keine



(Telefoninterview-Frage 3; n = 165)

Abb. 4.2.1-1. Verwendung des Begriffs Informationskompetenz

Rolle. 70 Befragte (20,4 %) verwenden anstelle dieses Begriffs einen anderen Ausdruck (vgl. Tab. 4.2.1-2). In den Kommentaren wird der Begriff *Informationskompetenz* als inhaltlich zu unkonkret, zu theoretisch und außerhalb der Bibliothek zu unbekannt beschrieben. Zwei Befragte sind zum Ausdruck *Schulung* und weiteren Umschreibungen zurückgekehrt. Im Gegensatz dazu wollen zwei andere Befragte den Begriff *Informationskompetenz* zukünftig verwenden. 15 Befragte benutzen den Begriff nur bei ausgewählten Gelegenheiten, z. B. in der Werbung oder intern unter Kollegen.

Wörter und Termini, die in Kombination mit *Informationskompetenz* oder statt dessen benutzt werden, zeigen ein breites Spektrum von Ausdrucksmöglichkeiten. Neben den Fächern und Disziplinen werden die Wörter bzw. Wortbestandteile *Bibliotheksbenutzung*, *Datenbank*, *Einführung*, *Führung*, *Information*, *Kompetenz*, *Literatur*, *Recherche*, *Schulung* und das Adjektiv *wissenschaftlich* in unterschiedlichen Zusammensetzungen und Kombinationen verwendet (vgl. Tab. 4.2.1-1).

Wird der Begriff *Informationskompetenz* mit anderen Worten kombiniert (n = 47) oder durch alternative Ausdrücke ersetzt (n = 53), dann verwenden die Bibliotheken nach Auskunft der Schulungsverantwortlichen für die Bezeichnung ihrer Programme insgesamt häufiger die Wortbestandteile *Schulung* (32 Nennungen; 32,0 %), *Einführung* (18 Nennungen; 18,0 %), *Kompetenz* (18 Nennungen; 18,0 %) und *Literatur* (17 Nennungen; 17,0 %). In Kombination mit *Informationskompetenz* treten hauptsächlich die Begriffe *Kompetenz* (15 Nennungen; 28,3 %) und *Schulung* (13 Nennungen; 24,5 %) auf. Anstatt des Begriffs *Informationskompetenz* werden mehrheitlich die Begriffe *Schulung* (19 Nennungen; 40,4 %) und *Einführung* (13 Nennungen; 27,7 %), aber auch *Literatur* (7 Nennungen; 14,9 %) und *Information* (6 Nennungen; 12,8 %) benutzt (vgl. Abb. 4.2.1-2).

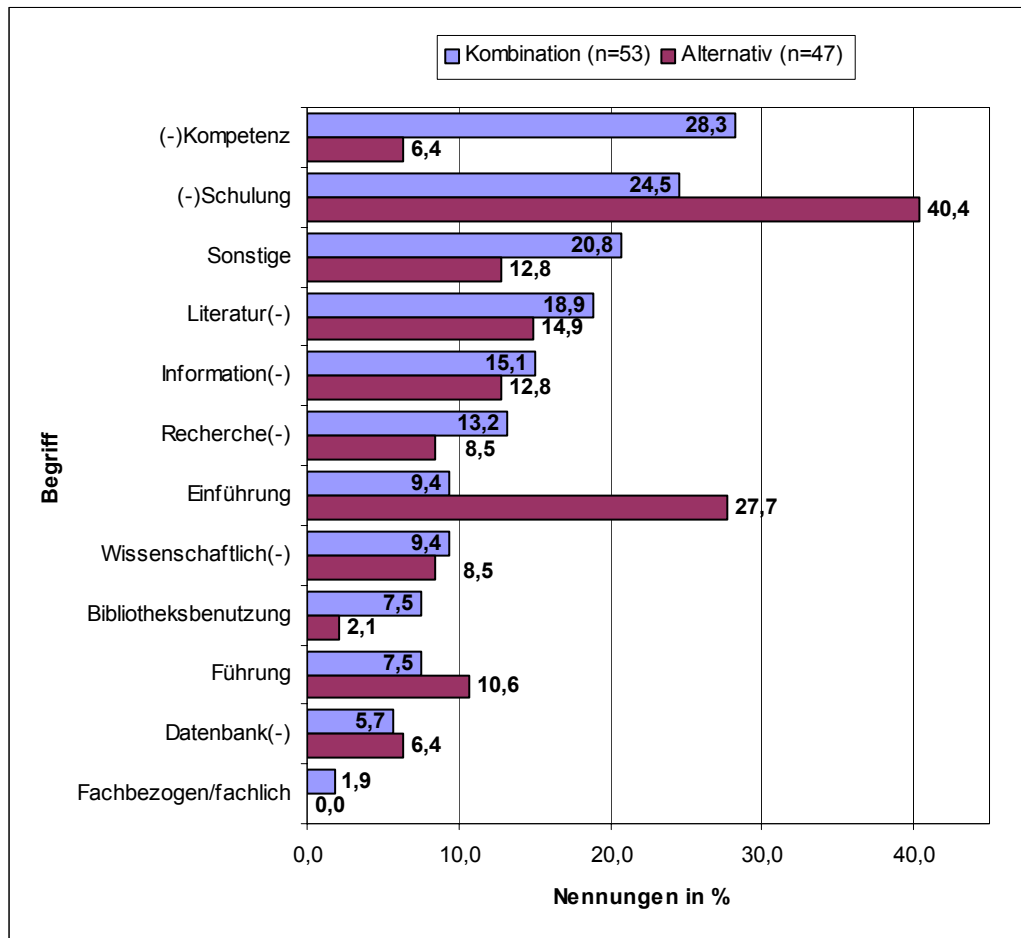
Tab. 4.2.1-1. Kategorienbildung der im Telefoninterview und im Fragebogen genannten kombinierten und alternativen Begriffe (Telefoninterview-Frage 3, Frage 1)

Kategorie	Begriffe
Bibliotheks- benutzung	Bibliotheks-Benutzertraining, Bibliotheksbenutzung
Datenbank(-)	Datenbankeinführung, Datenbankkenntnisse, Datenbankrecherche, Datenbankschulungen
Einführung	Einführung, Einführungsveranstaltung, Präsentation
Fachbezogen / fachlich	Fach(ein)führung, Fachinformation, Fachkompetenz, Fachrecherche, Vermittlung fachbezogener Informationskompetenz
Führung	Bibliotheksführung, Führung, Führung durch die Bibliothek, Rundgang
Information(-)	Information Literacy, Informationen aneignen, Informationen finden, Informationsdienstleistungen, Informationsdschungel/Datendschungel, Informationsveranstaltung, Informationsvermittlung, Nutzen von Informationsressourcen, Wissensvermittlung, Informationsbedarf, Informationsrecherche, Informationsressourcen, Informationsbeschaffung
(-)Kompetenz	Bibliothekskompetenz, IT-Kompetenz, Medien- und Informationskompetenz, Medienkompetenz, Mediennutzungskompetenz, Studienkompetenz, Systemische Kompetenz, Zukunftskompetenz, Literaturkompetenz
Literatur(-)	Literatur fürs Studium finden, Literatur und Fachinformation finden, Literaturbeschaffung, Literaturrecherche, Literatursuche
Recherche(-)	Einführung in die wissenschaftliche Recherche, Einweisung in die Recherche, Recherche, Recherchefähigkeit, Recherchefertigkeit / Research Skills, Recherchekenntnisse, Recherchekompetenz, Recherchemethoden, Recherchetechniken, Suchstrategie/Recherchestrategie, Sachrecherche
(-)Schulung	Benutzerschulung, Nutzerschulung, Schulung
Wissenschaftlich(-)	Wissenschaftliche Information, Wissenschaftliche Recherche, Wissenschaftliches Arbeiten, Wissenschaftliches Schreiben
Sonstige	ABK, Auskunft, Bausteine, Bibliotheksschein, Digitale Bibliothek, Elektronische Bibliothek, E-Learning, Fit for Study, Hilfe zur Selbsthilfe, Hilfsmittel, In Zeiten des Internets, Informationskompetenz-Seminare in General Studies, Kurse, Lebenslanges Lernen, Lehr- und Lernangebote, Lernen, Lock in, Methodik, Propädeutikum, Schlüsselqualifikation/-kompetenz, Teaching Library, wissenshungrig, Wo finde ich ...

Hypothese 1 – Der Begriff Informationskompetenz hat sich an deutschen Hochschulbibliotheken als Bezeichnung bzw. Beschreibung von Schulungsprogrammen durchgesetzt.

Hypothese 1 wird teilweise bestätigt. 61,2 % der befragten Hochschulbibliotheken nutzen den Begriff Informationskompetenz, über die Hälfte davon jedoch zusätzlich parallel noch einen zweiten Begriff.

28,5 % der befragten Hochschulbibliotheken verwendet einen alternativen Begriff. Die Wortbestandteile Schulung, Einführung, Kompetenz und Literatur werden am häufigsten genannt.



(Telefoninterview-Frage 3; Mehrfachnennungen; n(Kombination) = 47 und n(Alternativ) = 53)

Abb. 4.2.1-2. Kombinierte und alternative Begriffe

Um die Bedeutung des Bibliothekstyps der befragten Hochschulbibliothek bzw. Mitarbeiters auf die Verwendung des Begriffs *Informationskompetenz* zu ermitteln, wurden Kreuztabellen erstellt und der χ^2 -Test durchgeführt.

Im Telefoninterview gab ein ähnlicher Anteil von Universitätsbibliotheken (62,9 %) und Fachhochschulbibliotheken (60,0 %) an, den Begriff *Informationskompetenz* zu verwenden. Die Mehrheit von ihnen kombinierte den Begriff *Informationskompetenz* mit einem zweiten Begriff, Universitätsbibliotheken häufiger als Fachhochschulbibliotheken (vgl. Tab. 4.2.1-2). Im Fragebogen gaben 74,5 % der befragten Mitarbeiter aus Universitätsbibliotheken und 53,1 % aus Fachhochschulbibliotheken an, den Begriff *Informationskompetenz* zu benutzen. Dieser Zusammenhang ist gering, aber statistisch signifikant ($\chi^2 = 11,932$; $p = 0,001$; $V = 0,222$; $n = 243$). Sowohl die Befragten im Telefoninterview als auch im Fragebogen gaben unabhängig vom Bibliothekstyp mehrheitlich an, einen alternativen Begriff zu nutzen, wenn sie den Begriff *Informationskompetenz* nicht verwendeten (vgl. Tab. 4.2.1-2).

Tab. 4.2.1-2. Verwendung des Begriffs Informationskompetenz
(Telefoninterview-Frage 3, Frage 1; Betrachtung getrennt nach UB und FHB)

Verwenden Sie den Begriff Informationskompetenz?	Telefoninterview Institution (n=165)		Fragebogen Bibliotheksmitarbeiter (n=243)	
	UB (n=70)	FHB (n=95)	UB (n=145)	FHB (n=98)
Ja	62,9 % (44)	60,0 % (57)	74,5 % (108)	53,1 % (52)
Ja – in Kombination	61,4 % (27)	56,1 % (32)	63,9 % (69)	67,3 % (35)
Ja – ausschließlich	38,6 % (17)	43,9 % (25)	36,1 % (39)	31,4 % (16)
k.A.	(0)	(0)	(0)	1,3 % (1)
Nein	37,1 % (26)	40,0 % (38)	25,5 % (37)	46,9 % (46)
Nein – alternativer Begriff	80,8 % (21)	68,4 % (26)	73,0 % (27)	71,7 % (33)
Nein – Begriff spielt keine Rolle	3,8 % (1)	10,5 % (4)	18,9 % (7)	21,7 % (10)
Sonstige	15,4 % (4)	21,1 % (8)	8,1 % (3)	6,5 % (3)

Tab. 4.2.1-3. Ranking der kombinierten und alternativen Begriffe
(Telefoninterview-Frage 3; Betrachtung getrennt nach UB und FHB)

Top 3 der kombinierten und alternativen Begriffe			
<i>Universitätsbibliotheken (n = 47)</i>		<i>Fachhochschulbibliotheken (n = 53)</i>	
(-)Schulung	40,4 %	(-)Schulung	24,5 %
Sonstige	23,4 %	Einführung	24,5 %
Literatur(-)	19,1 %	(-)Kompetenz	24,5 %
Top 3 der kombinierten Begriffe			
<i>Universitätsbibliotheken (n = 26)</i>		<i>Fachhochschulbibliotheken (n = 27)</i>	
(-)Schulung	34,6 %	(-)Kompetenz	37,0 %
Sonstige	26,9 %	Literatur(-)	18,5 %
(-)Kompetenz / Literatur(-) - je	19,2 %	Information(-)	18,5 %
Top 5 der alternativen Begriffe			
<i>Universitätsbibliotheken (n = 21)</i>		<i>Fachhochschulbibliotheken (n = 26)</i>	
(-)Schulung	47,6 %	(-)Schulung / Einführung - je	34,6 %
Einführung	19,0 %	Information(-)	15,4 %
Führung	19,0 %	(-)Kompetenz	11,5 %
Literatur(-)	19,0 %	Literatur(-)	11,5 %
Sonstige	19,0 %	Wissenschaftlich(-)	11,5 %

Weitere Zusammenhänge sind zwischen den Angaben der Verwendung bestimmter kombinierter oder alternativer Begriffe im Telefoninterview und dem Bibliothekstyp festzustellen. Den Begriff *Schulung* verwenden sowohl Universitäts- als auch Fachhochschulbibliotheken am häufigsten. Universitätsbibliotheken präferieren daneben *Literatur*, Fachhochschulbibliotheken jedoch *Einführung* und *Kompetenz*. Weiterhin benutzen Universitätsbibliotheken häufiger die Begriffe *Schulung*, *Kompetenz* oder *Literatur* in Kombination mit dem Begriff *Informationskompetenz*. Fachhochschulbibliotheken kombinieren den Begriff *Informationskompetenz*

öfter mit *Kompetenz*, *Literatur* oder *Information*. Als Alternativen zum Begriff Informationskompetenz bevorzugen Universitätsbibliotheken am häufigsten *Schulung*, *Einführung*, *Führung*, *Literatur* oder andere, Fachhochschulbibliotheken *Schulung*, *Einführung*, *Information*, *Kompetenz*, *Literatur* oder das Adjektiv *wissenschaftlich* (vgl. Tab. 4.2.1-3).

Die beobachteten Präferenzen untermauern den theoretischen Zusammenhang, der jedoch statistisch nicht signifikant ist. Nur die Angaben zur Verwendung des Begriffs *Einführung* im Telefoninterview weisen einen sehr geringen, statistisch tendenziellen Zusammenhang auf ($\chi^2 = 3,256$; $p = 0,071$; $V = 0,180$; $n = 100$). Betrachtet man die Antworten der befragten Bibliotheksmitarbeiter, dann besteht ein schwacher Zusammenhang zwischen dem Bibliothekstyp und der Verwendung eines fachbezogenen Begriffs ($\chi^2 = 6,009$; $p = 0,014^*$; $V = 0,198$; $n = 153$).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Mehrheit der befragten Hochschulbibliotheken *Schulung*, *Einführung* oder *Kompetenz* mit dem Begriff Informationskompetenz kombiniert oder alternativ an dessen Stelle einsetzt.

4.2.1.2 Stellenwert der Kenntnisse und Fähigkeiten in den Schulungsveranstaltungen (Praxis)

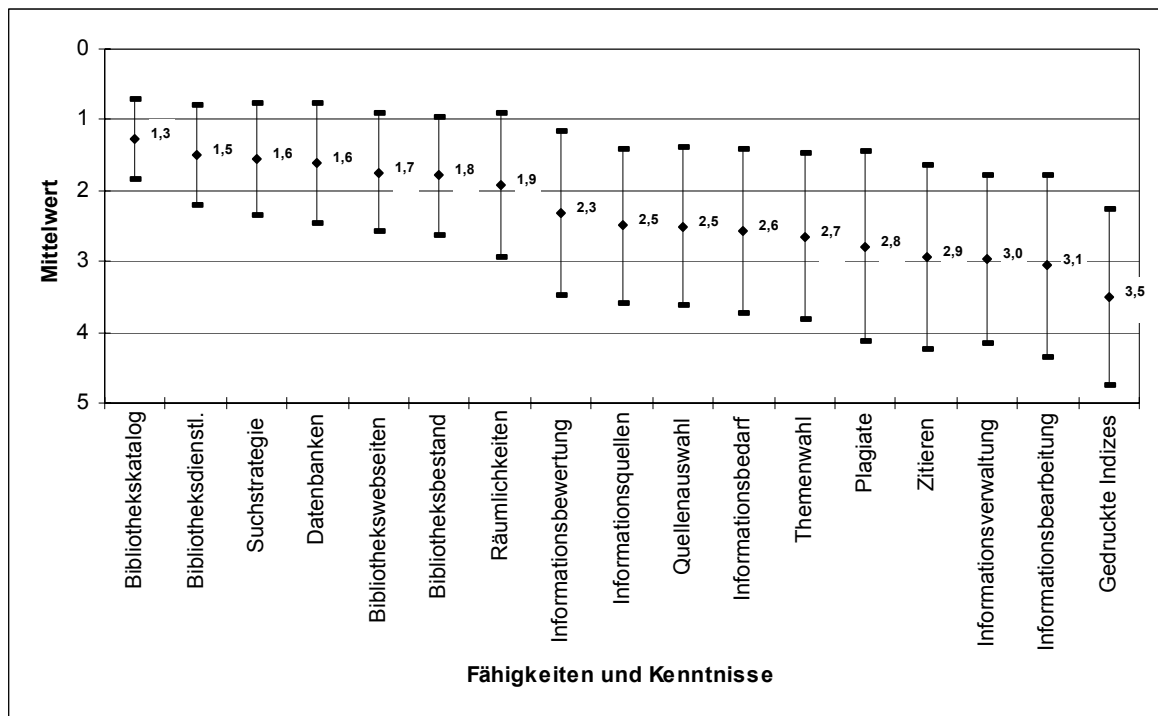
Die Befragten wurden im Fragebogen gebeten, den Stellenwert von 17 Fähigkeiten und Kenntnissen auf einer Skala von 1 (hoch/wichtig) bis 5 (niedrig/unwichtig) sowohl aus der realen Situation der durchgeführten Schulungen an den jeweiligen Bibliotheken, als auch aus der persönlichen Perspektive heraus zu gewichten. Die Liste beinhaltet ausgewählte zentrale Kenntnisse und Fähigkeiten, die sich an den Standards für Informationskompetenz orientieren (vgl. Kap. 1.2.4 und Anhang 1).

Bei der Bewertung des Stellenwerts, den einzelne Komponenten in Schulungsveranstaltungen in den Bibliotheken einnehmen (Frage 3), wird auf die Kenntnisse, die sich direkt auf die Bibliothek beziehen (Bibliothekskatalog, Bibliotheksdienstleistungen, Datenbanken, Webseiten, Bestand) mehr Wert gelegt als auf die Fähigkeiten im Umgang mit Informationen (Informationsbearbeitung, -verwaltung, Zitieren, Plagiate, Themenwahl, Informationsbedarf) (vgl. Abb. 4.2.1-3). Nur das Aufstellen einer Suchstrategie reiht sich bereits auf dritter Position ein. Am geringsten gewichten die Befragten die Themen Informationsverwaltung und -bearbeitung sowie gedruckte Indizes. Auch das Bewusstsein für Plagiate, das Zitieren, die Formulierung des Informationsbedarfs und die Themenwahl tauchen erst im niedrig bewerteten, unteren Drittel der Rangliste auf.

Die Stellenwerte der Kenntnisse zu den Räumlichkeiten, zum Bibliotheksbestand, zum Bibliothekskatalog, zu den Bibliothekswebseiten, zu den Bibliotheksdienstleistungen, zu den Datenbanken und zur Suchstrategie werden am häufigsten als „hoch“ bewertet. Themen wie Informationsbedarf, Themenwahl, Informationsquellen, Quellenauswahl, Informationsbewertung, Informationsbearbeitung, Zitieren und Plagiate erhalten mehrheitlich einen „eher hohen“ Rangplatz. Nur die Bedeutung von Kenntnissen zur Informationsverwaltung wird vor allem mit „teils/teils“, diejenigen zu gedruckten Indizes mit „niedrig“ angegeben.

Die größte Streuung, die für die Gewichtung der Komponenten in den Schulungsveranstaltungen vorliegt, ist bei den Fähigkeiten und Kenntnissen zu Plagiaten und zur Informationsnutzung ($s = 1,33$), zum Zitieren

(s = 1,31), zur Informationsbearbeitung (s = 1,28), zu gedruckten Indizes (s = 1,24), zur Informationsverwaltung (s = 1,18), zur Themenwahl (s = 1,18) und zur Definition des Informationsbedarfs (s = 1,16) zu verzeichnen.



(Frage 3; Mittelwert und Standardabweichung) - Legende: Stellenwert: 1 – hoch und 5 – niedrig. Für n siehe Tab. 4.2.1-10.

Abb. 4.2.1-3. Stellenwert von Kenntnissen und Fähigkeiten der Informationskompetenz in den Schulungsveranstaltungen

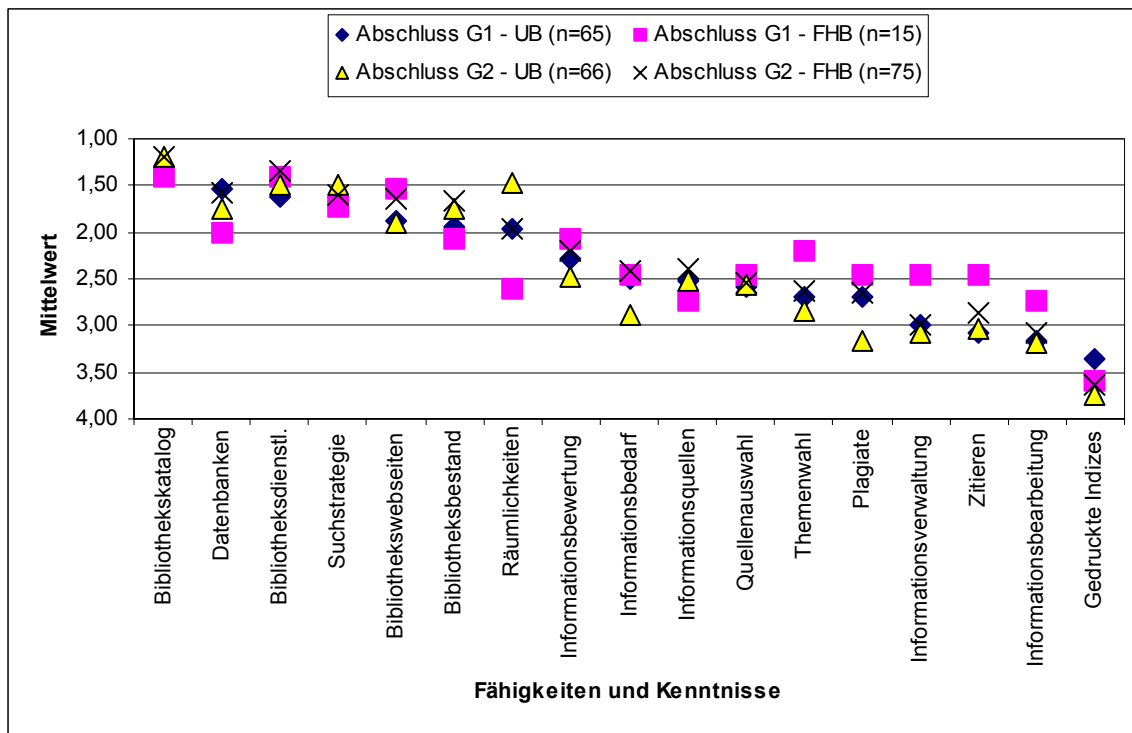
Hypothese 2b – Die jeweils angebotenen Schulungsprogramme beschränken sich in der Praxis jedoch auf die Kenntnisse und Fähigkeiten, die konkret auf die Bibliotheksangebote bezogen sind.

Hypothese 2b wird bestätigt. Im Rahmen der Schulungsangebote wird den Fähigkeiten im Umgang mit der Bibliothek und ihren Informationsressourcen ein größerer Stellenwert eingeräumt. Der Umgang mit Informationen, die strukturierte Literatursuche und die Informationsverarbeitung sind von untergeordneter Bedeutung.

Zusammenhänge zwischen dem Stellenwert der Fähigkeiten und Kenntnisse in den Schulungsveranstaltungen und dem Bibliothekstyp und Abschluss der Befragten stellen sich mit Hilfe der Rangkorrelation nach Spearman Rho wie folgt dar (vgl. Tab. 4.2.1-4).

- **Bibliothekstyp:** Befragte aus Universitätsbibliotheken bewerten die Räumlichkeiten, diejenigen aus Fachhochschulbibliotheken die Bibliotheksdienstleistung, Bibliothekswebseiten und das Plagiatproblem höher. Befragte aus Fachhochschulbibliotheken geben insgesamt für 13 der 17 Elemente einen leicht höheren Stellenwert an. Den Kenntnissen zum Bibliothekskatalog, zu den Datenbanken, zu den gedruckten Indizes und zur Quellenauswahl werden von Befragten aus beiden Bibliothekstypen die gleichen Bedeutungen in den Schulungsveranstaltungen zugemessen. Die Zusammenhänge zwischen der Bewertung der

Kenntnisse zu den Bibliotheksdienstleistungen bzw. den Bibliothekswebseiten und dem Bibliothekstyp sind statistisch signifikant.



(Frage 3; n = 221) - Legende: Stellenwert: 1 – hoch und 5 – niedrig.

Abb. 4.2.1-4. Stellenwert von Kenntnissen und Fähigkeiten der Informationskompetenz in den Schulungsveranstaltungen (Betrachtung getrennt nach UB und FHB, Abschlüssen G1 und G2)

- *Abschluss*: Befragte an Fachhochschulbibliotheken mit einem Abschluss G1 beurteilen den Stellenwert der Themenwahl, der Informationsverwaltung und des Zitierens höher als die Befragten an Fachhochschulbibliotheken mit einem Abschluss G2. Befragte an Universitätsbibliotheken mit einem Abschluss der G1 schätzen die Bedeutung von gedruckten Indizes und Plagiaten höher ein als Befragte an Universitätsbibliotheken mit einem Abschluss G2.
- *Abschluss, Bibliothekstyp*: Befragte an Fachhochschulbibliotheken mit einem Abschluss G2 geben den Kenntnissen zu den Räumlichkeiten, zum Bibliotheksbestand, zum Bibliothekskatalog und zu den Datenbanken eine höhere Priorität als Befragte an Fachhochschulbibliotheken mit einem Abschluss G1. An Universitätsbibliotheken bewerten Befragte mit einem Abschluss G2 die Kenntnisse der Räumlichkeiten höher als Befragte mit einem Abschluss G1.

An Fachhochschulbibliotheken stimmen die Befragten mit den Abschlüssen G1 und G2 über den Stellenwert von gedruckten Indizes und der Definition des Informationsbedarfs in den Schulungsveranstaltungen überein, an Universitätsbibliotheken über die Gewichtung von Bibliothekswebseiten, Informationsquellen, der Quellenauswahl, der Informationsbearbeitung und dem Zitieren (vgl. Abb. 4.2.1-4).

Die Zusammenhänge zwischen dem Stellenwert der Kenntnisse zu Bibliothekswebseiten, Räumlichkeiten, Informationsbedarf und Plagiat, den Befragte mit einem Abschluss G2 angaben, und dem Bibliothekstyp sind statistisch signifikant. Bei den anderen Themen wird die Hypothese, dass systematische

Unterschiede in der Bewertung der einzelnen Komponenten von Informationskompetenz in den Schulungsveranstaltungen bestehen, aufgrund der vorliegenden Daten nicht gestützt.

Tab. 4.2.1-4. Korrelationen (Spearman Rho): Stellenwert von Kenntnissen und Fähigkeiten der Informationskompetenz in den Schulungsveranstaltungen (Frage 3) und Bibliothekstyp, Abschluss

Variable A	* Variable B	n	r _s	p
Bibliotheksdienstleistungen	* Bibliothekstyp	238	-0,203**	0,002
Bibliotheksw Webseiten	* Bibliothekstyp	238	-0,179**	0,006
Bibliotheksw Webseiten	(Abschluss G2) * Bibliothekstyp	141	-0,299***	0,001
Räumlichkeiten	(Abschluss G2) * Bibliothekstyp	141	0,261**	0,002
Informationsbedarf	(Abschluss G2) * Bibliothekstyp	141	-0,198*	0,019
Plagiate	(Abschluss G2) * Bibliothekstyp	140	-0,193*	0,023

Tab. 4.2.1-5. Korrelationen (Spearman Rho): Stellenwert von Kenntnissen und Fähigkeiten der Informationskompetenz in den Schulungsveranstaltungen (Frage 3) und Begriff Informationskompetenz

Variable A	* Variable B	n	r _s	p
Bibliotheksdienstleistungen	* Begriff IK	283	0,179**	0,003
Informationsbedarf	* Begriff IK	280	-0,166**	0,005
Informationsbewertung	* Begriff IK	280	-0,149*	0,013
Quellenauswahl	* Begriff IK	279	-0,138*	0,021
Räumlichkeiten	* Begriff IK	283	0,126*	0,035

Weitere Zusammenhänge bestehen zwischen dem Stellenwert der Fähigkeiten und Kenntnisse in den Schulungsveranstaltungen und der Verwendung bestimmter Begriffe zur Beschreibung des Schulungsangebots. Diese können ebenfalls mit Hilfe der Rangkorrelation nach Spearman Rho untersucht werden.

- *Begriff Informationskompetenz*: Den Elementen Räumlichkeiten und Bibliotheksdienstleistungen wird ein geringerer Stellenwert zugewiesen, wenn der Begriff *Informationskompetenz* verwendet wird. Die Fähigkeiten und Kenntnisse zum Informationsbedarf, zur Quellenauswahl und zur Informationsbewertung erhalten einen höheren Stellenwert in Zusammenhang mit der Verwendung des Begriffs *Informationskompetenz*. Die Stellenwerte von Kenntnissen zum Bibliothekskatalog und zu den Bibliotheksw Webseiten werden nicht durch die Verwendung des Begriffs Informationskompetenz beeinflusst. Der Zusammenhang zwischen dem Stellenwert und der Verwendung des Begriffs Informationskompetenz ist für die Kenntnisse zu den Räumlichkeiten und Bibliotheksdienstleistungen schwach positiv, zum Informationsbedarf, zur Quellenauswahl und zur Informationsbewertung schwach negativ statistisch signifikant (vgl. Tab. 4.2.1-5).
- *Alternative und kombinierte Begriffe*: Es existieren statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen dem Gebrauch der Begriffe *Schulung*, *Einführung*, *Führung*, *Information*, *Literatur*; dem Adjektiv „wissenschaftlich“ bzw. fachbezogener Bezeichnungen und der Gewichtung der einzelnen Themen in den

Schulungsveranstaltungen (vgl. Tab. 4.2.1-6).

Bei der Verwendung des Begriffs *Schulung* werden die Stellenwerte der Themen Informationsbedarf, Themenwahl, Quellenauswahl, Informationsbewertung, Informationsbearbeitung und Plagiate von den Befragten niedriger angegeben.

Während bei der Verwendung des Begriffs *Einführung* die Behandlung der Räumlichkeiten und der Bibliotheksdienstleistungen höher eingeschätzt wird, erhält der Stellenwert der Themen Informationsbedarf, Suchstrategie, Themenwahl, Informationsquellen, Quellenauswahl, Informationsbewertung, Informationsbearbeitung, Zitieren und Plagiate eine niedrigere Bedeutung.

Bei der Verwendung des Worts *Führung* wird der Stellenwert des Bibliotheksbestands in den Schulungsveranstaltungen höher, der des Informationsbedarfs niedriger eingeschätzt. Beim Gebrauch des Begriffs *Information* werden Kenntnisse zur Informationsverwaltung, zu den Informationsquellen und zur Informationsbearbeitung stärker gewichtet.

Quellenauswahl, Informationsbearbeitung und Plagiate werden mit der Verwendung des Begriffs *Literatur* als Inhalte von Schulungsveranstaltungen niedriger bewertet. Bei der Nutzung fachbezogener Begriffe wird der Stellenwert von Kenntnissen zur Quellenauswahl von den Befragten stärker gewichtet.

Bei der Verwendung des Adjektivs *wissenschaftlich* werden die Stellenwerte von Kenntnissen zu Bibliotheksdienstleistungen niedriger, zum Informationsbedarf und zur Informationsbewertung höher angegeben.

Die vorliegenden Daten unterstützen nicht die Hypothese, dass Zusammenhänge für die Verwendung der Begriffe *Bibliotheksbennutzung*, *Datenbanken*, *Kompetenz* und *Recherche* bestehen.

Tab. 4.2.1-6. Korrelationen (Spearman Rho): Stellenwert von Kenntnissen und Fähigkeiten der Informationskompetenz in der Praxis (Frage 3) und Verwendung kombinierter und alternativer Begriffe (Frage 1)

Element von Informationskompetenz	* Kombiniertes/ alternativer Begriff	n	M	M _{ja}	M _{nein}	r _s	p
Informationsbedarf	* Einführung	163	2,57	3,20	2,41	0,239**	0,002
Suchstrategie	* Einführung	163	1,56	2,04	1,50	0,215**	0,006
Plagiate	* Einführung	163	2,78	3,56	2,70	0,209**	0,007
Informationsbearbeitung	* Einführung	163	3,06	3,72	3,02	0,196*	0,012
Räumlichkeiten	* Einführung	164	1,93	1,56	2,01	-0,194*	0,013
Themenwahl	* Einführung	162	2,65	3,32	2,64	0,193**	0,014
Informationsquellen	* Einführung	162	2,50	3,04	2,42	0,187*	0,017
Informationsbewertung	* Einführung	163	2,32	2,76	2,19	0,177*	0,024
Zitieren	* Einführung	163	2,94	3,56	2,91	0,168*	0,032
Quellenauswahl	* Einführung	162	2,50	3,00	2,47	0,164*	0,037
Bibliotheksdienstl.	* Einführung	164	1,49	1,32	1,50	-0,151	0,054
Quellenauswahl	* Fachbezogen	162	2,50	2,04	2,64	-0,202*	0,010
Informationsbedarf	* Führung	163	2,57	3,38	2,49	0,173*	0,027
Bibliotheksbestand	* Führung	164	1,78	1,25	1,80	-0,160*	0,041
Informationsbearbeitung	* Information	163	3,06	2,54	3,23	-0,179*	0,022
Informationsquellen	* Information	162	2,50	2,08	2,59	-0,153	0,052

Element von Informationskompetenz	* Kombiniertes/ alternativer Begriff	n	M	M _{ja}	M _{nein}	r _s	p
Informationsverwaltung	* Information	163	2,96	2,50	3,05	-0,152	0,052
Plagiate	* Literatur	163	2,78	3,50	2,74	0,175*	0,026
Quellenauswahl	* Literatur	162	2,50	3,10	2,47	0,166*	0,035
Informationsbearbeitung	* Literatur	163	3,06	3,65	3,06	0,152	0,053
Informationsbedarf	* Schulung	163	2,57	3,00	2,40	0,231**	0,003
Themenwahl	* Schulung	162	2,65	3,16	2,62	0,198*	0,012
Quellenauswahl	* Schulung	162	2,50	2,87	2,46	0,186*	0,018
Informationsbearbeitung	* Schulung	163	3,06	3,51	3,02	0,169*	0,032
Informationsbewertung	* Schulung	163	2,32	2,57	2,19	0,163*	0,038
Plagiate	* Schulung	163	2,78	3,22	2,72	0,157*	0,046
Informationsbedarf	* Wissenschaftlich	163	2,57	1,85	2,59	-0,172*	0,028
Informationsbewertung	* Wissenschaftlich	163	2,32	1,69	2,33	-0,163*	0,038
Bibliotheksdienstl.	* Wissenschaftlich	164	1,49	1,69	1,45	0,154*	0,049

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass Kenntnisse und Fähigkeiten zu den Bibliothekswebseiten, zu den Bibliotheksdienstleistungen, zu den Räumlichkeiten, zum Bibliotheksbestand, zum Bibliothekskatalog, zum Informationsbedarf und zu den Plagiaten von den Befragten abhängig von ihrem Abschluss und dem Bibliothekstyp, an dem sie arbeiten, einen unterschiedlichen Stellenwert erhalten. Den Kenntnissen zu den Räumlichkeiten, Bibliotheksdienstleistungen, zum Informationsbedarf, zur Quellenauswahl und Informationsbewertung wird mit der Verwendung des Begriffs *Informationskompetenz* eine stärkere oder schwächere Bedeutung in den Schulungsveranstaltungen zugewiesen. Auch die Verwendung bestimmter alternativer oder kombinierter Begriffe, insbesondere *Schulung* und *Einführung*, führt in den Stellenwerten der einzelnen Kenntnisse und Fähigkeiten in den Schulungsveranstaltungen zu Unterschieden.

4.2.1.3 Stellenwert der Kenntnisse und Fähigkeiten für die Studierenden (Theorie)

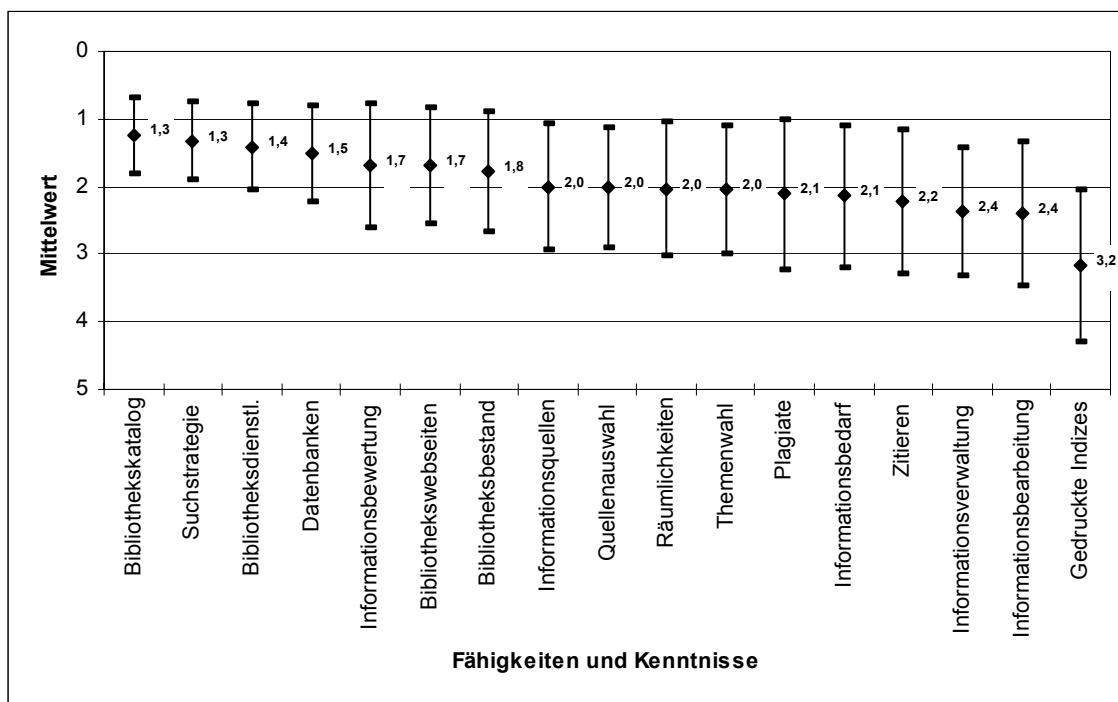
Nach der Bewertung des Stellenwerts der Fähigkeiten in den Schulungsveranstaltungen werden im Folgenden die Kenntnisse und Fähigkeiten im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Studierenden beurteilt (Frage 2).

Die Befragten bewerten die direkt auf die Bibliothek bezogenen Kenntnisse und Fähigkeiten (Bibliothekskatalog, Bibliotheksdienstleistungen, Datenbanken, Webseiten und Bestand) höher als diejenigen im Umgang mit Informationen. Nur die Fähigkeiten, eine Suchstrategie aufzustellen und die Informationen zu bewerten, stehen in der Rangfolge auf der zweiten bzw. fünften Position. Am niedrigsten gewichten die Befragten die Beherrschung der Kenntnisse zur Informationsverwaltung, zur Informationsbearbeitung und zu den gedruckten Indizes durch die Studierenden. Auch Kenntnisse zur Plagiatsproblematik, zum Informationsbedarf und zum Zitieren tauchen erst im unteren Drittel der Rangliste auf (vgl. Abb. 4.2.1-5).

Die Kenntnisse und Fähigkeiten zum Bibliothekskatalog, zur Suchstrategie, zu Bibliotheksdienstleistungen, zu Datenbanken, zur Informationsbewertung, zu den Bibliothekswebseiten, zum Bibliotheksbestand, zu den Räumlichkeiten und zu Plagiaten bewerten die Befragten am häufigsten mit „wichtig“. Als „eher wichtig“ für die Studierenden werden vor allem Kenntnisse und Fähigkeiten zu den Informationsquellen, zur Quellen- und Themenwahl, zum Informationsbedarf, zum Zitieren, zur Informationsverwaltung und -bearbeitung eingeschätzt. Nur die Bedeutung von gedruckten Indizes wird hauptsächlich mit „teils/teils“ angegeben.

Die größte Streuung der Meinungen zur Gewichtung der Fähigkeiten und Kenntnisse liegt bei den Themen Plagiate ($s = 1,11$), Zitieren ($s = 1,07$), Informationsbearbeitung ($s = 1,07$), Informationsbedarf ($s = 1,04$), Räumlichkeiten ($s = 0,99$), Themenwahl ($s = 0,94$) und Informationsverarbeitung ($s = 0,94$) vor.

Die ermittelte Rangfolge zeigt, dass die Befragten insbesondere den auf die Bibliothek bezogenen Fähigkeiten und Kenntnissen aus den Standards von Lux und Sühl-Strohmenger und von der ACRL einen hohen Stellenwert zusprechen. Fähigkeiten und Kenntnissen aus den DYMIK- oder LIK-Modellen von Benno Homann und Thomas Hapke (vgl. Tab. 1-8 in Kap. 1.2.4) schenken die Befragten keine herausragende Beachtung. Fähigkeiten und Kenntnisse, auf die sich die britischen und australischen Standards beziehen, werden größtenteils in der unteren Hälfte der ermittelten Rangliste aufgeführt. Dazu gehören Kenntnisse und Fähigkeiten zu Plagiaten, zum Zitieren, zur Informationsbearbeitung, Informationsverwaltung, zum Informationsbedarf und zur Quellenauswahl.



(Frage 2; Mittelwert und Standardabweichung) - Legende: 1 – wichtig und 5 – unwichtig. Für n siehe Tab. 4.2.1-10.

Abb. 4.2.1-5. Stellenwert von Kenntnissen und Fähigkeiten der Informationskompetenz für die Studierenden

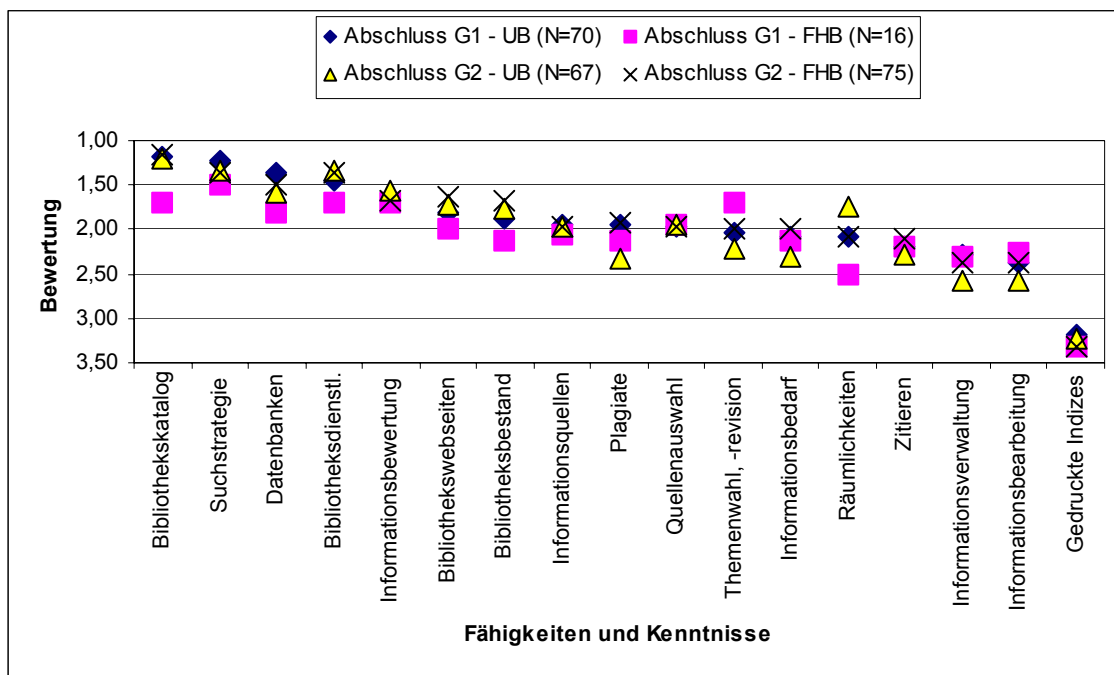
Hypothese 2a – Bibliothekare an deutschen Hochschulbibliotheken assoziieren mit dem Begriff Informationskompetenz verschiedene Kenntnisse und Fähigkeiten, die von den Studierenden in unterschiedlichen Ausmaßen erlernt werden sollen. Bibliothekare möchten dabei das ganze Spektrum von Informationskompetenz vermitteln.

Hypothese 2a wird teilweise bestätigt. Die befragten Bibliothekare bewerten im Bereich der Informationskompetenz die Beherrschung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die sich direkt auf die Angebote der Bibliothek beziehen, wichtiger als von Kenntnissen und Fähigkeiten im Umgang mit Informationen. Bei einigen Fähigkeiten besteht dabei großer Konsens, bei anderen gehen die Bewertungen auseinander. So wird insbesondere den auf die Bibliothek bezogenen Elementen aus den Standards von Lux und Sühl-Strohmenger sowie der ACRL ein hoher Stellenwert zugesprochen.

Zusammenhänge zwischen dem Stellenwert der Fähigkeiten und Kenntnisse für die Studierenden und dem Bibliothekstyp und Abschluss der Befragten stellen sich mit Hilfe der Rangkorrelation nach Spearman Rho wie folgt dar (vgl. Tab. 4.2.1-7).

- *Bibliothekstyp*: Befragte aus Universitätsbibliotheken bewerten Kenntnisse zu den Räumlichkeiten, aus Fachhochschulbibliotheken Kenntnisse zum Bibliotheksbestand, zur Themenwahl und zur Plagiatsproblematik höher. Die Zusammenhänge sind jedoch statistisch nicht signifikant. Den Kenntnissen zum Bibliothekskatalog, zu den gedruckten Indizes, zu den Informationsquellen, zur Quellenauswahl und zur Informationsbewertung messen die Befragten beider Bibliothekstypen die gleiche Bedeutung zu.
- *Abschluss*: Befragte mit einem Abschluss G1 bewerten Kenntnisse zur Informationsverwaltung und zum Plagiatsproblem höher. Befragte mit einem Abschluss G2 schätzen den Stellenwert der Kenntnisse zu den Räumlichkeiten, zum Bibliotheksbestand, zu den Bibliothekswebseiten und den Bibliotheksdienstleistungen höher ein. Der Zusammenhang ist für die Kenntnisse zu den Räumlichkeiten und zum Bibliotheksbestand statistisch signifikant. Der Beherrschung von Kenntnissen zu gedruckten Indizes, zu Informationsquellen, zur Quellenauswahl, zur Informationsbewertung und zum Zitieren durch die Studierenden weisen Befragte beider Gruppen die gleiche Bedeutung zu.
- *Abschluss und Bibliothekstyp*: Befragte an Universitätsbibliotheken mit einem Abschluss G1 schätzen die Bedeutung von Kenntnissen zum Bibliothekskatalog und zu den Datenbanken höher ein als Befragte an Fachhochschulbibliotheken mit dem gleichen Abschluss. Dieser Zusammenhang ist statistisch signifikant. Die Bedeutung von Fähigkeiten und Kenntnissen zur Quellenauswahl, zur Informationsbewertung und zum Zitieren bewerten Befragte aus Universitäts- und Fachhochschulbibliotheken mit einem Abschluss G1 gleich (vgl. Abb. 4.2.1-6).

Befragte an Universitätsbibliotheken mit einem Abschluss G2 beurteilen den Stellenwert der Kenntnisse zu den Räumlichkeiten höher und zur Plagiatsproblematik niedriger als Befragte an Fachhochschulbibliotheken mit dem gleichen Abschluss. Dieser Zusammenhang ist statistisch schwach signifikant. Kenntnisse zu Bibliotheksdienstleistungen, zu Datenbanken, zur Suchstrategie, zu Informationsquellen und zur Quellenauswahl bewerten die Befragten aus Fachhochschul- und Universitätsbibliotheken mit einem Abschluss G2 gleich hoch (vgl. Abb. 4.2.1-6).



(Frage 2; n = 228) - Legende: 1 – wichtig und 5 – unwichtig. Für n siehe Tab. 4-2.1-10.

Abb. 4.2.1-6. Stellenwert von Kenntnissen und Fähigkeiten der Informationskompetenz für die Studierenden (Betrachtung getrennt nach UB und FHB, Abschlüssen G1 und G2)

Tab. 4.2.1-7. Korrelationen (Spearman Rho): Stellenwert von Kenntnissen und Fähigkeiten der Informationskompetenz für die Studierenden (Frage 2) und Abschluss, Bibliothekstyp

Variable A	* Variable B	n	r_s	p
Räumlichkeiten	* Abschluss	228	-0,136*	0,040
Bibliotheksbestand	* Abschluss	228	-0,136*	0,040
Datenbanken	(Abschluss G1) * Bibliothekstyp	86	0,264*	0,014
Bibliothekskatalog	(Abschluss G1) * Bibliothekstyp	86	0,263*	0,015
Räumlichkeiten	(Abschluss G2) * Bibliothekstyp	142	0,170*	0,043
Plagiate	(Abschluss G2) * Bibliothekstyp	142	-0,170*	0,043

Weitere Zusammenhänge zwischen dem Stellenwert der Fähigkeiten und Kenntnisse für die Studierenden und ausgewählten Merkmalen der Befragten werden mit der Rangkorrelation nach Spearman Rho betrachtet (vgl. Tab. 4.2.1-8).

- *Dienstalter*: Insgesamt bewerten Befragte mit längerer Berufserfahrung 13 der 17 Kenntnisse und Fähigkeiten tendenziell höher als Befragte mit kürzerer Berufserfahrung. Der Zusammenhang ist besonders bei den Kenntnissen zum Zitieren und zu den Bibliothekswebseiten statistisch hoch signifikant, zu den gedruckten Indizes statistisch signifikant. Den Fähigkeiten zum Formulieren einer Suchstrategie und den Kenntnissen zum Bibliotheksbestand wird von Berufseinsteigern und von langjährig in Bibliotheken arbeitenden Befragten fast derselbe Stellenwert zugesprochen.

- *Alter*: Die Zusammenhänge zeigen sich am deutlichsten in der Bewertung der Bedeutung von Kenntnissen und Fähigkeiten zum Zitieren, zu den Bibliothekswebseiten, zur Informationsbearbeitung, zu Informationsquellen und zur Plagiatsproblematik. Diese sind statistisch signifikant. Ältere Befragte schätzen dabei die Bedeutung höher ein als jüngere. Die Befragten allen Alters bewerten die Stellenwerte von Kenntnissen zum Bibliotheksbestand, zum Bibliothekskatalog und zur Suchstrategie mit den geringsten Unterschieden.
- *Arbeitsstunden*: Verbringen die Befragten viele Stunden mit Schulungen, schätzen sie den Stellenwert von Fähigkeiten zur Informationsbewertung, zur Quellenauswahl, zur Definition des Informationsbedarfs und zur Themenwahl statistisch signifikant höher ein.
- *Informationskompetenz in der Ausbildung*: Die Bedeutung der Beherrschung von Fähigkeiten im Zitieren, im Umgang mit Datenbanken, in der Informationsbearbeitung und der Kenntnisse zu den Plagiaten wird von den Befragten, die Informationskompetenz nicht in der bibliothekarischen Ausbildung besprochen haben, höher bewertet.

Tab. 4.2.1-8. Korrelationen (Spearman Rho): Stellenwert von Kenntnissen und Fähigkeiten der Informationskompetenz für die Studierenden (Frage 2) und Dienstalter, Alter, Arbeitsstunden, Informationskompetenz in der Ausbildung

Variable A	* Variable B	n	r _s	p
Zitieren	* Dienstalter	227	-0,202**	0,002
Bibliothekswbseiten	* Dienstalter	228	-0,184**	0,005
Gedruckte Indizes	* Dienstalter	227	-0,133*	0,045
Zitieren	* Alter	244	0,234***	< 0,001
Bibliothekswbseiten	* Alter	245	0,167**	0,009
Informationsbearbeitung	* Alter	245	0,158*	0,013
Informationsquellen	* Alter	245	0,145*	0,023
Plagiate	* Alter	245	0,134*	0,036
Informationsbewertung	* Arbeitsstunden	209	-0,254***	< 0,001
Quellenauswahl	* Arbeitsstunden	208	-0,213**	0,002
Informationsbedarf	* Arbeitsstunden	209	-0,175*	0,011
Themenwahl	* Arbeitsstunden	208	-0,169*	0,015
Zitieren	* IK in der Ausbildung	268	0,192**	0,002
Datenbanken	* IK in der Ausbildung	268	0,150*	0,014
Informationsbearbeitung	* IK in der Ausbildung	268	0,133*	0,029
Plagiate	* IK in der Ausbildung	268	0,121*	0,047

Darüber hinaus wurde mit Hilfe der Rangkorrelation nach Spearman Rho untersucht, ob Zusammenhänge zwischen den Bewertungen der Stellenwerte zweier Fähigkeiten und Kenntnisse vorliegen. Mittlere Korrelationen bestehen zwischen der Gewichtung der Kenntnisse zu Plagiaten und zum Zitieren bzw. zur Informationsbearbeitung, zwischen der Gewichtung der Kenntnisse zur Quellenauswahl und zu den Informations-

quellen bzw. zur Informationsbewertung sowie zwischen der Gewichtung der Kenntnisse zur Informationsbearbeitung und zum Zitieren bzw. zur Informationsverwaltung. Die Stellenwerte der Fähigkeiten und Kenntnisse zu den Informationsquellen und zur Informationsverwaltung, zur Quellenauswahl und zur Informationsverwaltung bzw. Themenwahl bzw. Informationsbearbeitung, zur Suchstrategie und zum Umgang mit Datenbanken, zum Bibliotheksbestand und zum Bibliothekskatalog bzw. zu den Räumlichkeiten, zur Definition des Informationsbedarfs und zur Informationsverwaltung, zur Themenwahl bzw. zur Informationsbewertung zeigen eine statistisch hoch signifikante geringe Korrelation (vgl. Tab. 4.2.1-9).

Tab. 4.2.1-9. Korrelationen (Spearman Rho): Zusammenhänge zwischen den einzelnen Stellenwerten von Kenntnissen bzw. Fähigkeiten der Informationskompetenz für die Studierenden (Frage 2) (Auswahl)

Stellenwert Fähigkeit A	* Stellenwert Fähigkeit B	n	r _s	p
Plagiate	* Zitieren	307	0,643***	< 0,001
Quellenauswahl	* Informationsquellen	307	0,642***	< 0,001
Informationsbearbeitung	* Zitieren	307	0,619***	< 0,001
Quellenauswahl	* Informationsbewertung	307	0,603***	< 0,001
Plagiate	* Informationsbearbeitung	308	0,581***	< 0,001
Informationsbearbeitung	* Informationsverwaltung	307	0,520***	< 0,001
Informationsquellen	* Informationsverwaltung	307	0,483***	< 0,001
Quellenauswahl	* Informationsverwaltung	306	0,464***	< 0,001
Suchstrategie	* Datenbanken	308	0,456***	< 0,001
Quellenauswahl	* Themenwahl	307	0,452***	< 0,001
Bibliotheksbestand	* Bibliothekskatalog	308	0,451***	< 0,001
Quellenauswahl	* Informationsbearbeitung	307	0,435***	< 0,001
Bibliotheksbestand	* Räumlichkeiten	308	0,431***	< 0,001
Informationsbedarf	* Informationsverwaltung	307	0,413***	< 0,001
Informationsbedarf	* Themenwahl	307	0,402***	< 0,001
Informationsbedarf	* Informationsbewertung	308	0,401***	< 0,001

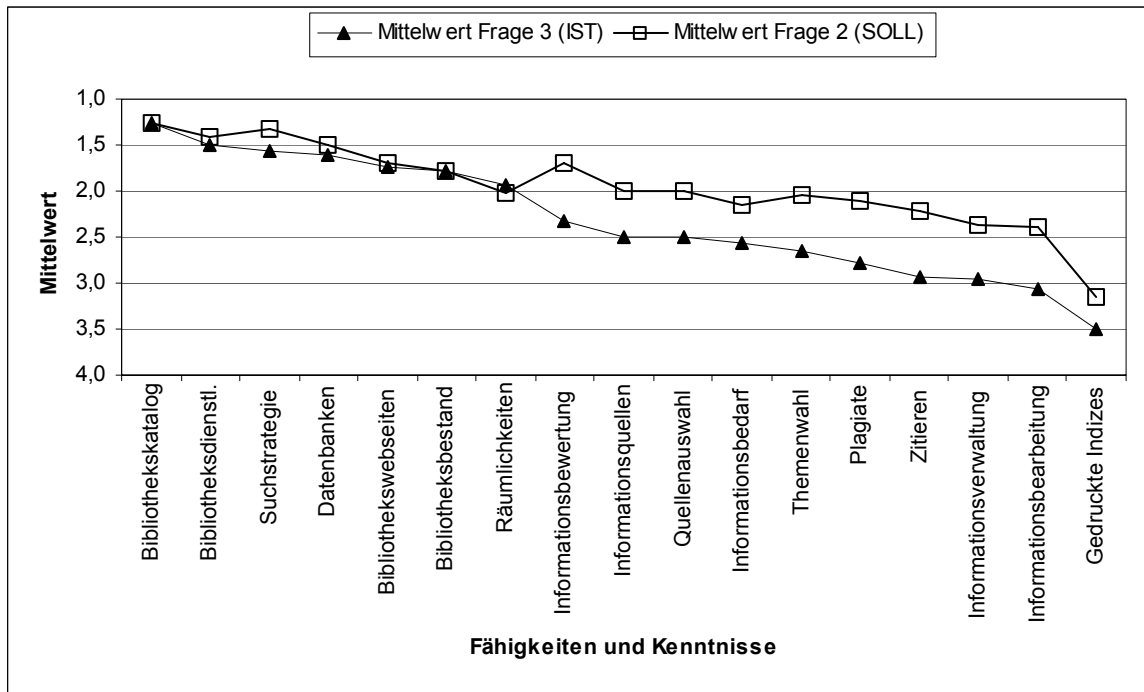
Die Zusammenhangsbetrachtung zeigt, dass ganz besonders die Bewertung des Stellenwerts von Fähigkeiten und Kenntnissen zu den Räumlichkeiten, zum Zitieren und zu den Plagiaten für die Studierenden von Unterschieden im demographischen Hintergrund der Befragten beeinflusst werden.

4.2.1.4 Vergleich der Stellenwerte (Praxis und Theorie)

Werden die Stellenwerte der Kenntnisse und Fähigkeiten in den Schulungsveranstaltungen speziell in der jeweiligen Bibliothek (Frage 3) und in der persönlichen Bewertung der Bedeutung ihrer Beherrschung durch die Studierenden (Frage 2) verglichen, ist eine statistisch hoch signifikante, mittelstarke Korrelation zu erkennen (vgl. Tab. 4.2.1-10).

Je wichtiger die Fähigkeiten persönlich eingeschätzt werden, desto wichtiger ist auch ihr Stellenwert in den Schulungsveranstaltungen und umgekehrt. Es bestehen systematische Zusammenhänge zwischen der Bewer-

tung der theoretischen und praktischen Bewertung der Stellenwerte. Während die Stellenwerte der auf die Bibliothek direkt bezogenen Kenntnisse (Bibliothekskatalog, Bibliotheksdienstleistungen, Datenbanken, Bibliothekswebseiten, Bibliotheksbestand, Räumlichkeiten) in der Theorie und Praxis fast gleich sind, wird die Bedeutung der Fertigkeiten im Umgang mit Informationen von den Befragten in der Theorie höher bewertet als in der Praxis der Schulungsveranstaltungen.



(Fragen 2 und 3) - Legende: 1 – hoch/wichtig und 5 – niedrig/unwichtig. Für n siehe Tab. 4.2.1-10.

Abb. 4.2.1-7. Vergleich: Stellenwerte von Kenntnissen und Fähigkeiten der Informationskompetenz in den Schulungsveranstaltungen und für die Studierenden

Die Befragten bewerten die Fähigkeiten zum Umgang mit Informationsressourcen der Bibliothek und die Kenntnisse zu den Bibliotheksangeboten (Bibliothekskatalog, Bibliotheksdienstleistungen, Datenbanken, Bibliothekswebseiten, Bibliotheksbestand, Räumlichkeiten) in ihrer Bedeutung für die Studierenden sehr hoch. In den Schulungsveranstaltungen räumen die Befragten diesen Fähigkeiten ebenfalls den höchsten Stellenwert ein. Die Bedeutung der Fähigkeiten zum Umgang mit Informationen für die Studierenden wird von den Befragten niedriger eingeschätzt und erhält in den Schulungsveranstaltungen ebenfalls einen niedrigen Stellenwert. Nur die Fähigkeiten zur Suchstrategie und zur Informationsbewertung sollen nach Meinung der Befragten ebenso von großer Bedeutung sein wie Kenntnisse im Umgang mit den Bibliotheksressourcen (vgl. Abb. 4.2.1-7). In der Theorie wird deren Bedeutung jedoch höher eingeschätzt als in der Praxis (zweite und fünfte bzw. dritte und achte Position). Die Differenzen sind insbesondere bei den Themen Zitieren, Plagiate, Informationsbearbeitung, Informationsbewertung, Themenwahl und Informationsverarbeitung stark ausgeprägt. Die Unterschiede sind an Universitätsbibliotheken ausgeprägter als an Fachhochschulbibliotheken. Über die Gründe für die Differenzen können keine Aussagen gemacht werden, da sie nicht Gegenstand dieser Befragung waren.

Tab. 4.2.1-10. Korrelationen (Spearman Rho): Stellenwert von Kenntnissen und Fähigkeiten der Informationskompetenz in den Schulungsveranstaltungen und für die Studierenden (Fragen 2 und 3)

Fähigkeit	M – Theorie		M – Praxis		r_s	p
	(Frage 2)	(n)	(Frage 3)	(n)		
Gedruckte Indizes	3,16	(307)	3,51	(307)	0,731***	< 0,001
Räumlichkeiten	2,03	(308)	1,93	(308)	0,687***	< 0,001
Bibliotheksbestand	1,77	(308)	1,78	(308)	0,670***	< 0,001
Datenbanken	1,50	(308)	1,60	(308)	0,657***	< 0,001
Bibliothekskatalog	1,26	(308)	1,27	(308)	0,655***	< 0,001
Bibliotheksw Webseiten	1,70	(308)	1,74	(308)	0,648***	< 0,001
Informationsquellen	2,01	(308)	2,50	(308)	0,603***	< 0,001
Plagiate	2,11	(308)	2,78	(308)	0,588***	< 0,001
Bibliotheksdienstleistungen	1,41	(308)	1,49	(308)	0,584***	< 0,001
Informationsverwaltung	2,37	(307)	2,96	(307)	0,566***	< 0,001
Informationsbedarf	2,14	(308)	2,57	(308)	0,547***	< 0,001
Quellenauswahl	2,01	(307)	2,50	(307)	0,526***	< 0,001
Zitieren	2,22	(307)	2,94	(307)	0,495***	< 0,001
Informationsbewertung	1,69	(308)	2,32	(308)	0,494***	< 0,001
Informationsbearbeitung	2,39	(308)	3,06	(308)	0,479***	< 0,001
Themenwahl, -revision	2,05	(307)	2,65	(307)	0,474***	< 0,001
Suchstrategie	1,33	(308)	1,56	(308)	0,438***	< 0,001

Insgesamt zeigen die Betrachtungen, dass die Angaben der Befragten bei den Themen Informationsbewertung, Plagiate, Informationsbearbeitung, Zitieren, Informationsverarbeitung und Themenwahl die größten Differenzen zwischen dem Stellenwert in Schulungsveranstaltungen und der persönlichen Gewichtung der Bedeutung der Kenntnisse für die Studierenden aufweisen.

Hypothese 2a – Bibliothekare an deutschen Hochschulbibliotheken assoziieren mit dem Begriff Informationskompetenz verschiedene Kenntnisse und Fähigkeiten, die von den Studierenden in unterschiedlichen Ausmaßen erlernt werden sollen. Bibliothekare möchten dabei das ganze Spektrum von Informationskompetenz vermitteln.

Hypothese 2b – Die jeweils angebotenen Schulungsprogramme beschränken sich in der Praxis jedoch auf die Kenntnisse und Fähigkeiten, die konkret auf die Bibliotheksangebote bezogen sind.

Der Unterschied zwischen Hypothese 2a und Hypothese 2b wird bestätigt. Insbesondere der Grad der Stellenwerte, die den von den Studierenden zu beherrschenden Fähigkeiten zum Recherche-, Such- und Informationsverarbeitungsprozess gegeben wird, ist höher als der Stellenwert, welcher der Vermittlung der entsprechenden Fähigkeiten in den Schulungsprogrammen zukommt.

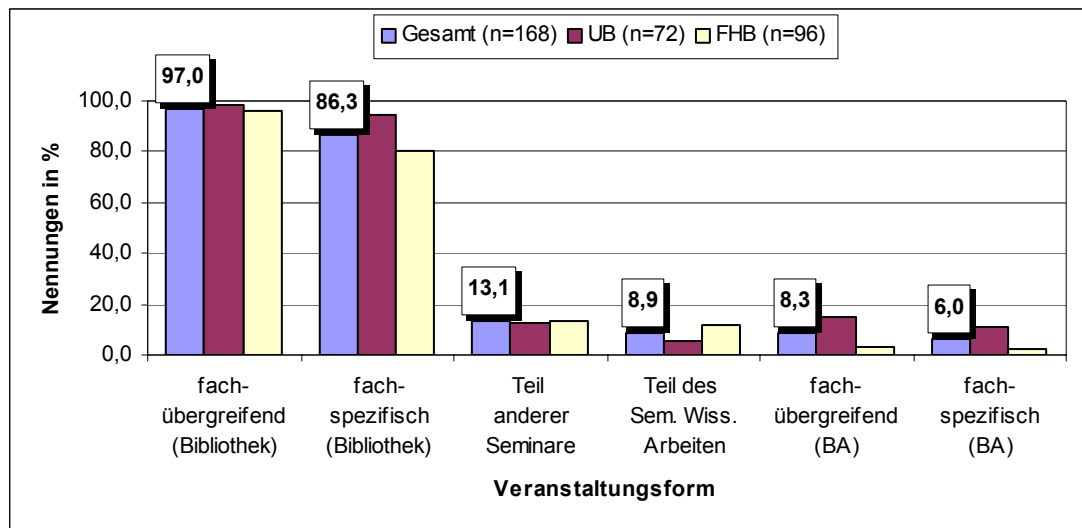
4.2.2 Vermittlung von Informationskompetenz im Berufsalltag

Im Berufsalltag findet die Vermittlung von Informationskompetenz in unterschiedlichen Formen statt. In den nächsten Abschnitten werden die Ergebnisse der Befragung der Bibliotheken zu ihren Schulungsprogrammen und der Befragung der Bibliotheksmitarbeiter zu ihren Schulungsaktivitäten, ihrem Arbeitsaufwand, der Organisation und der Zusammenarbeit mit den Hochschullehrenden vorgestellt.

4.2.2.1 Schulungsprogramme der Bibliotheken

Die Schulungsprogramme und -veranstaltungen der Bibliotheken decken ein breites Spektrum ab. Sie können folgendermaßen unterteilt werden: eigenständige Bibliotheksveranstaltungen, eingebettete Angebote der Bibliotheken in Seminaren, kooperative Angebote oder eigenständige Kurse der Bibliothek im Rahmen des Curriculums (vgl. Kap. 1.3.2).

Dem Telefoninterview (Frage 4) zufolge führen fast alle befragten Bibliotheken (97,0 %) eigenständige fachübergreifende und über 86,3 % fachspezifische Schulungen durch. 8,9% der Bibliotheken betten Schulungen in Seminare zum wissenschaftlichen Arbeiten ein, 13,1 % der Bibliotheken in andere Seminare des Fachbereichs. 8,3 % der Bibliotheken offerieren fachübergreifende, 6,0 % fachspezifische Kurse im Rahmen der Bachelor- und Masterstudiengänge (vgl. Abb. 4.2.2-1). Die Aussagen betonen darüber hinaus verstärkt einzelne Begriffe: „Erstsemester“ bzw. „Studienanfänger“ verwendeten 29,3 % der befragten Schulungsverantwortlichen, „Examen“, „Diplomanden“ oder „Abschlussarbeit“ 18,6 %, „Online“, „E-Learning“ oder „Tutorial“ 8,0 %, „Nachfrage“, „Absprache“, „Wunsch“ oder „Bedarf“ 10,1 % oder „Beratung“ bzw. „Einzelschulung“ 5,9 %.



(Telefoninterview-Frage 4; Mehrfachnennungen; n = 168; Betrachtung getrennt nach UB und FHB)

Abb. 4.2.2-1. Schulungsveranstaltungen der Bibliotheken

Bei der Betrachtung der Ergebnisse wurde die Hypothese aufgestellt, dass die einzelnen Angebote abhängig voneinander sind.

- Wenn Schulungen in die Seminare zum wissenschaftlichen Arbeiten eingebettet werden, bestehen seltener fachübergreifende bzw. fachspezifische Angebote im bibliothekarischen Schulungsprogramm.
- Fachspezifische Schulungen werden häufiger angeboten, wenn bereits ein fachübergreifendes Schulungsangebot im Rahmen der eigenständigen Veranstaltungen der Bibliothek besteht.

Diese Zusammenhänge sind statistisch signifikant (vgl. Tab. 4.2.2-1).

Tab. 4.2.2-1. Kreuztabellierung: Schulungsveranstaltungen der Bibliotheken und Bibliothekstyp

Variable A	* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Teil des Sem. Wiss. Arbeiten	* Fachübergreifend (Bibl.)	168			0,005	f
Teil des Sem. Wiss. Arbeiten	* Fachspezifisch (Bibl.)	168			0,036	f
Fachübergreifend (Bibl.)	* Fachspezifisch (Bibl.)	168			0,001	f
Fachspezifisch (Bibl.)	* Bibliothekstyp	168	7,057	1	0,008	0,205**
Fachspezifisch (BA)	* Bibliothekstyp	168			0,020	f
Fachübergreifend (BA)	* Bibliothekstyp	168	7,955	1	0,005	0,218**

(Telefoninterview-Frage 4; Mehrfachnennungen) - Legende: f. Exakter Test nach Fisher - Exakte Signifikanz (zweiseitig)

Insgesamt bieten 85,7 % (144) der Bibliotheken fachübergreifende und fachspezifische eigenständige Schulungsveranstaltungen der Bibliothek an. Jeweils 12,5 % (21) der Bibliotheken führen nicht nur fachübergreifende bzw. fachspezifische eigenständige Veranstaltungen durch, sondern auch Veranstaltungen in den Seminaren zum wissenschaftlichen Arbeiten. Damit bieten nur sehr wenige Bibliotheken ausschließlich fachübergreifende Schulungsveranstaltungen an. 8,2 % (14) der Bibliotheken bieten fachübergreifende, 7,7 % (13) fachspezifische eigenständige Schulungen und gleichzeitige fachübergreifende Lehrveranstaltungen im Rahmen der Bachelorstudiengänge an.

Hypothese 3 – Jede Hochschulbibliothek führt Schulungen unterschiedlicher Art für Bibliotheksbenutzer durch.

Hypothese 3 wird bestätigt. 97,0 % der Hochschulbibliotheken führen eigenständige fachübergreifende, 86,3 % fachspezifische Schulungen durch. Schulungen im Rahmen von Veranstaltungen der Fachbereiche oder der Bachelorstudiengänge werden seltener angeboten.

Zusammenhänge zwischen dem Schulungsprogramm und einzelnen Merkmalen der Hochschulbibliotheken wie Bibliothekstyp, Studierendenzahl oder Mitarbeiterzahl stellen sich mit Hilfe der Kreuztabellierung und der Rangkorrelation nach Spearman Rho wie folgt dar.

- *Bibliothekstyp:* Die Programme der Universitätsbibliotheken beinhalten signifikant häufiger fachspezifische Veranstaltungen im Rahmen des Schulungsangebots der Bibliotheken und der Bachelor-Kurse sowie fachübergreifende Kurse in den Bachelor-Programmen als die Programme der Fachhochschulbibliotheken (vgl. Tab. 4.2.2-1).
- *Studierendenzahl der Hochschule:* Je mehr Studierende die jeweilige Hochschule besuchen, desto häufiger stellen eingebettete Schulungen in den Seminaren der Fachbereiche, fachspezifische Schulungen der Bibliothek und fachübergreifende bzw. fachspezifische Kurse in den Bachelorstudiengängen einen Be-

- standteil der Schulungsprogramme dar. Die Anzahl der Angebote, die in das Seminar zum wissenschaftlichen Arbeiten eingebettet sind, sinkt bei steigenden Studierendenzahlen. Diese Zusammenhänge sind zum Teil statistisch hoch signifikant, obwohl sich die Aussage durch die Korrelation der Mitarbeiterzahl mit der Studierendenzahl relativiert. Die Existenz fachübergreifender Schulungen der Bibliotheken steht in keinem Zusammenhang zur Größe der Studentenschaft (vgl. Tab. 4.2.2-2).
- *Anzahl der Bibliotheksmitarbeiter:* Je mehr Mitarbeiter Schulungen durchführen, desto häufiger gibt es fachspezifische Angebote in der Bibliothek und fachübergreifende und fachspezifische Kurse in den Bachelorstudiengängen. Bibliotheken mit einer großen Anzahl an Mitarbeitern im Schulungsbereich, vor allem Universitätsbibliotheken, bieten häufiger fachspezifische Angebote und Schulungen im Rahmen der Bachelorstudiengänge an. Fachübergreifende Schulungen bieten alle Bibliotheken mit mehr als fünfzehn Mitarbeitern für den Bereich Schulungen an, jedoch nur 95,5 % der Bibliotheken mit ein bis fünf Mitarbeitern in diesem Bereich. Schulungen werden bei einem kleineren Schulungsteam, also oft an Fachhochschulbibliotheken, häufiger in die Seminare zum wissenschaftlichen Arbeiten integriert. Diese Zusammenhänge sind statistisch signifikant. Für die Einbettung von Schulungssequenzen in andere Seminare der Fachbereiche ist bei den vorliegenden Daten kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Angebot und der Anzahl der Schulungsmitarbeiter festzustellen (vgl. Tab. 4.2.2-2).

Tab. 4.2.2-2. Korrelationen (Spearman Rho): Schulungsveranstaltungen der Bibliotheken (Telefoninterview-Frage 4; Mehrfachnennungen) und Anzahl der Studierenden, Anzahl der Mitarbeiter

Variable A	* Variable B	n	r _s	p
Fachspezifisch (Bibliothek)	* Anzahl Studierende	167	0,324***	< 0,001
Teil des Sem. Wiss. Arbeiten	* Anzahl Studierende	167	-0,224**	0,004
Fachübergreifend (BA)	* Anzahl Studierende	167	0,222**	0,004
Fachspezifisch (BA)	* Anzahl Studierende	167	0,223**	0,004
Teil anderer Seminare	* Anzahl Studierende	167	0,158*	0,041
Fachübergreifend (Bibliothek)	* Anzahl Studierende	167	0,057	0,465
Fachspezifisch (Bibliothek)	* Anzahl Mitarbeiter	163	0,308***	< 0,001
Teil des Sem. Wiss. Arbeiten	* Anzahl Mitarbeiter	163	-0,214**	0,006
Fachübergreifend (BA)	* Anzahl Mitarbeiter	163	0,206**	0,008
Fachübergreifend (Bibliothek)	* Anzahl Mitarbeiter	163	0,179*	0,023
Fachspezifisch (BA)	* Anzahl Mitarbeiter	163	0,257**	0,001
Teil anderer Seminare	* Anzahl Mitarbeiter	163	0,099	0,207

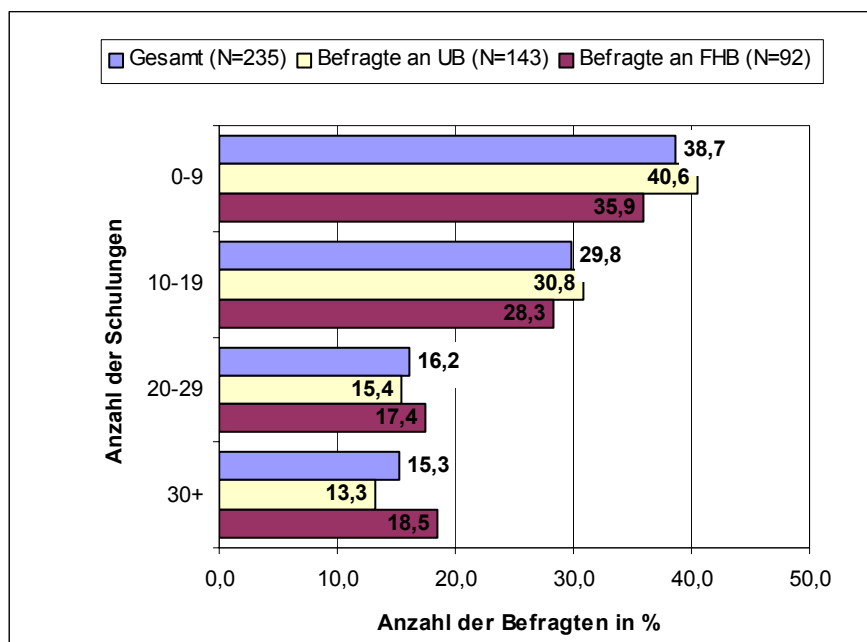
4.2.2.2 Anzahl der Schulungen und Arbeitsstunden

Die Anzahl der durchgeführten Schulungen und der für Schulungen aufgewendeten Arbeitsstunden geben einen Einblick in das Engagement und die Aufgabenverteilung der schulenden Bibliotheksmitarbeiter.

Für die Hälfte (49,0 %) der Befragten (n = 245) stellte die Durchführung von Schulungsveranstaltungen von Beginn an einen Bestandteil ihrer Stellenbeschreibung dar, für 43,3 % nicht (Frage 36). Von diesen

145 Befragten gaben 46,2 % an, in den letzten 5 Jahren, 29,0 % vor 6 bis 10 Jahren und 13,1 % vor 11 bis 15 Jahren Schulungstätigkeiten in die Stellenbeschreibung hinzubekommen zu haben. Bei Befragten an Fachhochschulbibliotheken kam die Aufgabe häufiger in den letzten 5 Jahren (50,9 %), an Universitätsbibliotheken häufiger vor 11 bis 15 Jahren dazu (15,6 %). Der Zusammenhang ist statistisch nicht signifikant. Bei Mitarbeitern mit längerer Berufserfahrung wurden Schulungen häufiger ergänzt (Dienstalter: $r_s = 0,290^{***}$; $p < 0,001$; $n = 226$), bei jüngeren Mitarbeitern war sie häufiger von Anfang an enthalten ($r_s = -0,184^{**}$; $p = 0,004$; $n = 243$). Von denjenigen mit bis zu 30 Jahren Berufserfahrung kam diese Tätigkeit am häufigsten in den letzten 5 Jahren hinzu, für die mit über 30 Jahren Berufserfahrung vor 16 oder mehr Jahren.

Insgesamt wurden im Wintersemester 2005/2006 und im Sommersemester 2006 von den 235 Befragten fast 4.000 Schulungen und Führungen angeboten, im Durchschnitt fast 17 Schulungen pro Fragebogenteilnehmer (Frage 35). Die meisten Befragten führten 10 Schulungen in diesem Zeitraum durch. Die hohe Zahl muss vor dem Hintergrund des Einbezugs aller Arten von Schulungen wie Führungen, allgemeine und fachspezifische Einführungen betrachtet werden. Insgesamt führte jeder zweite bis dritte Befragte (38,7 %) bis zu 9, mehr als jeder dritte (29,8 %) zwischen 10 und 19, mehr als jeder sechste (16,2 %) zwischen 20 und 29 und ebenfalls mehr als jeder sechste (15,3 %) mehr als 29 Veranstaltungen durch (vgl. Abb. 4.2.2-2). Die 122 bzw. 120 der 235 Befragten, die ihre Angaben den Semestern zuordneten, führten im Wintersemester 1.561 und im Sommersemester 911 Veranstaltungen durch. Die Belastung fällt damit im Wintersemester wesentlich höher aus als im Sommersemester.



(Frage 35; $n = 235$)

Abb. 4.2.2-2. Anzahl der durchgeführten Schulungen (Betrachtung getrennt nach UB und FHB)

Neben der Anzahl der durchgeführten Schulungen selbst ist auch die Anzahl der Stunden zur Durchführung und Vor- und Nachbereitung ein Indikator für die Aktivitäten der Bibliothekare in diesem Bereich. Die Befragten gaben an, jährlich durchschnittlich rund drei Arbeitsstunden pro Woche für Schulungen zu verwenden. Das Spektrum reichte von 10 Minuten bis zu 32 Stunden pro Woche und war ebenfalls abhängig vom

Semester und von den Vorlesungszeiten. Die Mehrheit der Befragten arbeitete zwei Stunden im Bereich Schulungen. 38,8 % waren bis zu 1,5 Stunden, 17,3 % zwischen 2 und 3,5 Stunden, 13,4 % zwischen 4 und 5,5 Stunden, 4,2 % zwischen 6 und 7,5 Stunden, 3,8 % zwischen 8 und 9,5 und 8,6 % mehr als 10 Stunden pro Woche im Bereich Schulungen beschäftigt. Über einen Zeitraum von einem Jahr sind die Zahlen zu den durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitsstunden in diesem Bereich nicht immer korrekt zu schätzen, so dass die Angaben nur grobe Richtwerte darstellen, trotzdem aber Anhaltspunkte geben.

Hypothese 4 – Bibliothekare, die für Schulungen zuständig sind, verbringen einen Großteil ihrer Arbeitszeit mit der Planung und Durchführung von Schulungen.

Hypothese 4 wird durch die Befragung widerlegt. Die Befragten führten im Durchschnitt 17 Schulungen in zwei Semestern durch. Sie verbrachten im Jahr wöchentlich drei Arbeitsstunden mit der Vor- und Nachbereitung und Durchführung von Schulungsveranstaltungen.

Zusammenhänge zwischen der Anzahl der durchgeführten Schulungen bzw. der aufgewendeten Arbeitsstunden und demographischen Merkmalen der Befragten wie Bibliothekstyp, bibliothekarischer Abschluss und die Verwendung des Begriffs Informationskompetenz stellen sich mit Hilfe der Rangkorrelation nach Spearman Rho wie folgt dar (vgl. Tab. 4.2.2-3).

- *Begriff Informationskompetenz:* Befragte befassen sich, wenn der Begriff *Informationskompetenz* an der Bibliothek verwendet wird, häufiger mit Schulungen. Dieser Zusammenhang ist statistisch hoch signifikant.

Zwischen der Anzahl der durchgeführten Schulungen und dem Gebrauch des Begriffs *Informationskompetenz* in der Bibliothek besteht keine Korrelation.

- *Bibliothekstyp:* 40,6 % der Befragten an Universitätsbibliotheken führten insgesamt bis zu 9 Veranstaltungen durch, 30,8 % bis zu 19 und 15,4 % bis zu 29 Schulungen. 13,3 % sind an der Durchführung von 30 und mehr Schulungen beteiligt.

Befragte aus Fachhochschulbibliotheken sind mit einem Anteil von 18,5 % an der Durchführung von mehr als 29 Schulungen beteiligt. Darüber hinaus führten 17,4 % zwischen 20 und 29 Veranstaltungen durch (vgl. Abb. 4.2.2-2). Insgesamt führen die Befragten an Fachhochschulbibliotheken häufiger mehr als 10 Veranstaltungen durch.

Die Befragten an Universitätsbibliotheken wenden mehr Zeit für Schulungen auf als diejenigen an Fachhochschulbibliotheken. An Universitätsbibliotheken beschäftigen sich weniger Befragte nur bis zu anderthalb Stunden mit Schulungen, an Fachhochschulbibliotheken mehr. Insgesamt verbringen Befragte an Universitätsbibliotheken durchschnittlich zehn Minuten in der Woche mehr mit der Vorbereitung und Durchführung der Schulungen als Befragte von Fachhochschulbibliotheken.

Die geringen Unterschiede zwischen Befragten aus Universitäts- und Fachhochschulbibliotheken bei den Schulungen und Arbeitsstunden sind nicht signifikant.

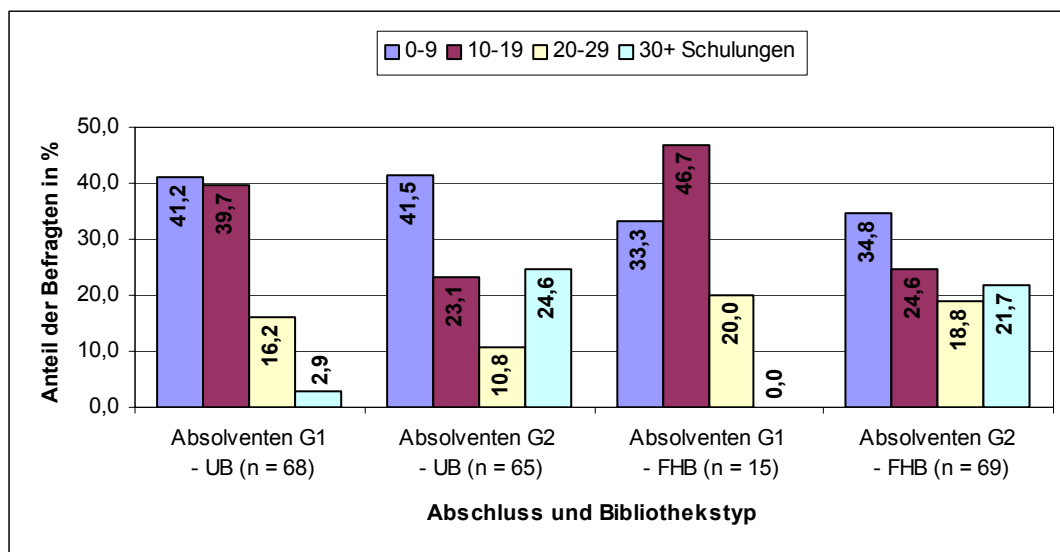
- *Abschluss:* 39,8 % bzw. 38,1 % der Befragten mit einem Abschluss G1 bzw. G2 führen bis zu 9 Schulungen durch. Befragte mit einem Abschluss G1 führen häufiger 10 bis 19, Befragte mit einem Abschluss G2 häufiger 30 und mehr Schulungen durch. Dieser Zusammenhang ist statistisch signifikant,

aber gering. Ein Zusammenhang zwischen den Arbeitsstunden und dem Abschluss ist statistisch nicht signifikant.

- *Abschluss, Bibliothekstyp:* Befragte mit einem Abschluss G1 führten an Universitätsbibliotheken häufiger bis zu 9 oder 30 und mehr Schulungen durch. Fast jeder zweite Befragte mit einem Abschluss G1 aus Fachhochschulbibliotheken führte zwischen 10 und 19 Schulungen durch, jeder fünfte sogar zwischen 20 und 29 Schulungen. Befragte mit einem Abschluss G2 beteiligen sich an Universitätsbibliotheken häufiger an bis zu 9 Schulungsveranstaltungen und an Fachhochschulbibliotheken an bis zu 19 Schulungen. Sowohl an Universitäts- als auch an Fachhochschulbibliotheken führen Befragte mit einem Abschluss G2 bedeutend häufiger als die Befragten mit einem Abschluss G1 mehr als 29 Schulungen durch (vgl. Abb. 4.2.2-3).

Befragte mit einem Abschluss G1 beschäftigen sich an Universitätsbibliotheken häufiger mehr als sechs Stunden pro Woche, an Fachhochschulbibliotheken vorrangig bis zu sechs Stunden pro Woche mit Schulungen. Befragte mit einem Abschluss G2 wenden an Fachhochschulbibliotheken häufiger bis zu 1,5 Stunden, an Universitätsbibliotheken 4 bis 5,5 Stunden auf (vgl. Abb. 4.2.2-4).

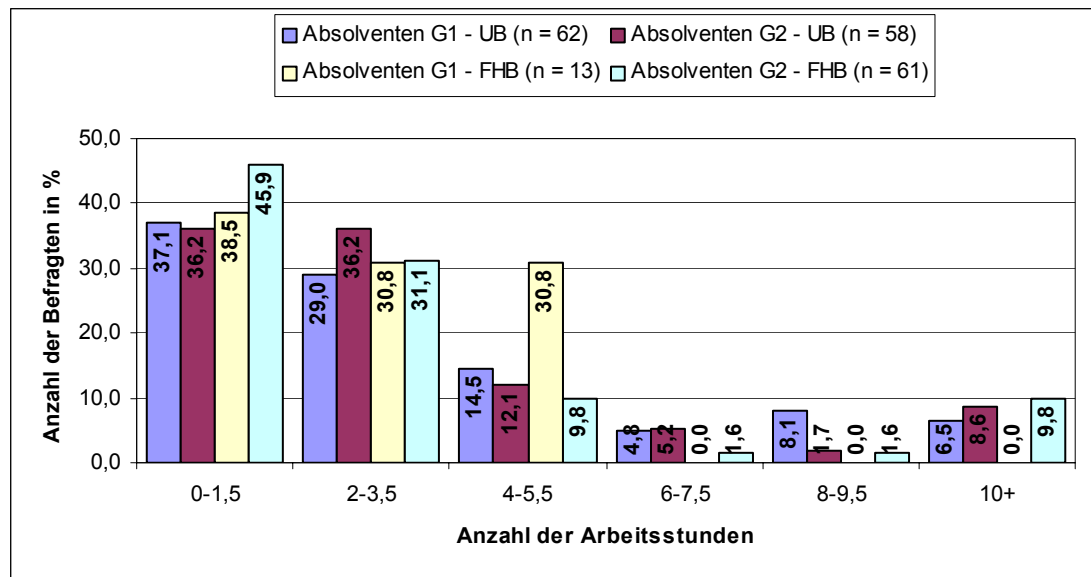
Die beschriebenen Zusammenhänge sind statistisch nicht signifikant.



(Frage 35; n = 217)

Abb. 4.2.2-3. Anzahl der durchgeführten Schulungen (Betrachtung getrennt nach UB und FHB, Abschlüssen G1 und G2)

Eine weitere Korrelation besteht zwischen der Anzahl der durchgeführten Schulungen und der Anzahl der Arbeitsstunden (vgl. Tab. 4.2.2-3). Je mehr Veranstaltungen die Befragten durchführen, desto mehr Arbeitsstunden pro Woche verbringen sie im Bereich Schulungen. Befragte, die mehr als 29 Schulungsveranstaltungen in zwei Semestern durchführen, verwenden zehn oder mehr Arbeitsstunden für diese Aktivitäten. Befragte, die bis zu 9 Schulungsveranstaltungen ausführen, benötigen häufiger nur bis zu anderthalb Stunden pro Woche (vgl. Tab. 4.2.2-4).



(Frage 34; n = 194)

Abb. 4.2.2-4. Anzahl der mit Schulungen beschäftigten Arbeitsstunden (Betrachtung getrennt nach UB und FHB, Abschlüssen G1 und G2)

Tab. 4.2.2-3. Korrelationen (Spearman Rho): Anzahl der Schulungen und Arbeitsstunden (Fragen 35 und 34) und Bibliothekstyp, Abschluss, Begriff Informationskompetenz, Arbeitsstunden

Variable A	* Variable B	n	r _s	p
Anzahl Schulungen	* Bibliothekstyp	235	0,040	0,546
Anzahl Arbeitsstunden	* Bibliothekstyp	209	-0,088	0,207
Anzahl Schulungen	* Abschluss	217	0,184*	0,029
Anzahl Arbeitsstunden	* Abschluss	194	-0,006	0,937
Anzahl Schulungen	(Abschluss G1) * Bibliothekstyp	75	-0,018	0,877
Anzahl Schulungen	(Abschluss G2) * Bibliothekstyp	119	-0,096	0,300
Anzahl Arbeitsstunden	(Abschluss G1) * Bibliothekstyp	83	0,010	0,925
Anzahl Arbeitsstunden	(Abschluss G2) * Bibliothekstyp	134	0,005	0,952
Anzahl Schulungen	* Begriff IK	232	0,078	0,236
Anzahl Arbeitsstunden	* Begriff IK	206	0,295***	< 0,001
Anzahl Schulungen	* Anzahl Arbeitsstunden	207	0,462***	< 0,001

Zusammenfassend zeigt sich, dass Teilnehmer aus Universitätsbibliotheken häufiger bis zu 19, diejenigen aus Fachhochschulbibliotheken öfter mehr als 20 Schulungsveranstaltungen durchführen. Wöchentlich verwenden die Befragten im Durchschnitt rund drei Arbeitsstunden für die Vorbereitung und Durchführung der Schulungen. Je mehr Veranstaltungen die Befragten durchführen, desto mehr Arbeitsstunden verbringen sie wöchentlich im Bereich Schulungen. Die Häufigkeiten werden vom persönlichen Hintergrund der Befragten (Bibliothekstyp, Abschluss) beeinflusst.

Tab. 4.2.2-4. Kreuztabellierung: Anzahl der durchgeführten Schulungsveranstaltungen und Anzahl der verwendeten Arbeitsstunden

Anzahl der Schulungs- Veranstaltungen WS + SS (n)	Arbeitsstunden pro Woche					
	0-1,5	2-3,5	4-5,5	6-7,5	8-9,5	10+
0-9 (75)	58,7 %	25,3 %	12,0 %	1,3 %	2,7 %	0,0 %
10-19 (66)	33,3 %	39,4 %	13,6 %	3,0 %	4,5 %	6,1 %
20-29 (35)	31,4 %	25,7 %	11,4 %	8,6 %	8,6 %	14,3 %
30+ (31)	9,7 %	35,5 %	19,4 %	6,5 %	0,0 %	29,0 %

(Fragen 34 und 35; n = 207)

4.2.2.3 Verantwortlichkeiten der Bibliothekare und Hochschullehrenden

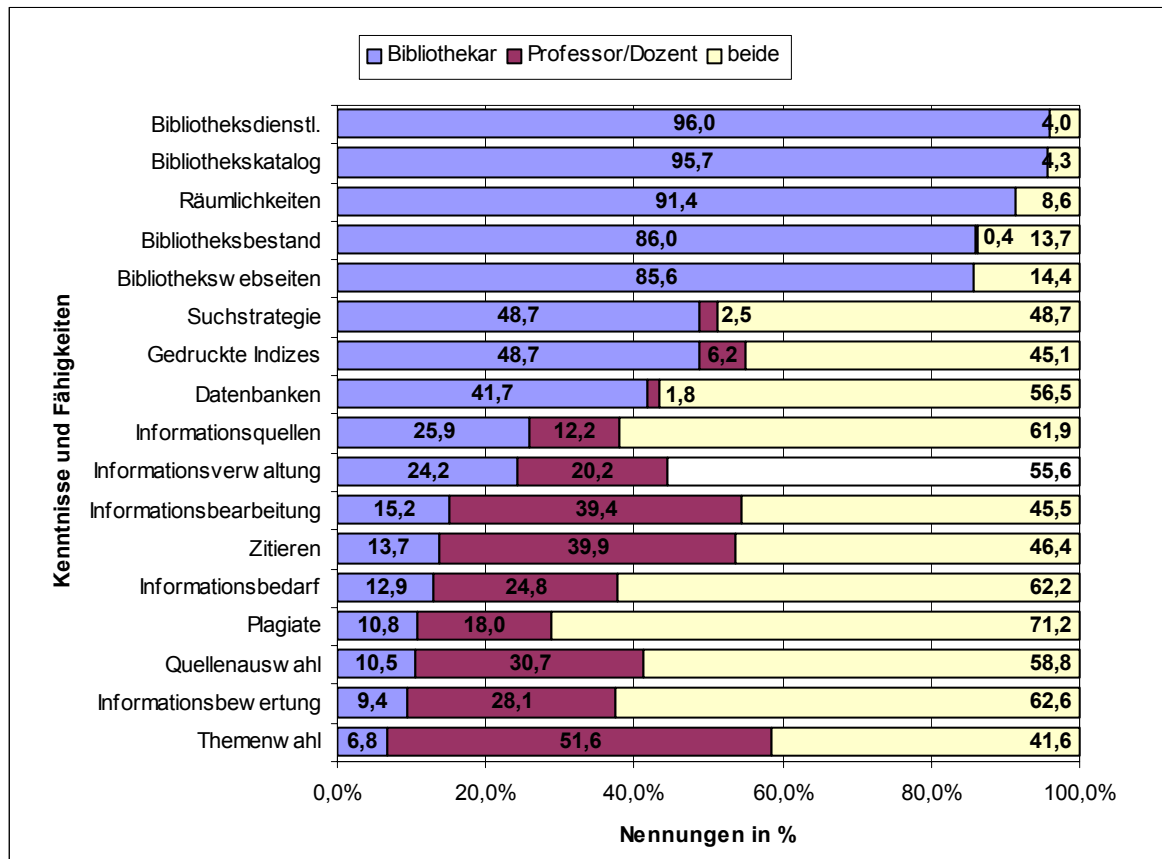
Die Vermittlung von Informationskompetenz findet nicht nur in den von Bibliothekaren durchgeführten Schulungsveranstaltungen statt. Sie ist grundsätzlich auch in die Lehrveranstaltungen der Hochschullehrenden integriert (vgl. Kap. 1.3.3). Die Teilnehmer wurden mit der Frage zur Zuständigkeit und Verantwortung (Frage 6) um eine bewusste Bewertung gebeten. Eine Beeinflussung durch individuell bestehende positive oder negative Erfahrungen kann dabei nicht ausgeschlossen werden.

Die Verteilung der Zuständigkeiten ist deutlich zweigeteilt. Zwischen 85,6 % und 96,0 % der Befragten meinen, dass die Vermittlung von Kenntnissen zu den Bibliotheksdienstleistungen, zum Bibliothekskatalog, zu den Räumlichkeiten, zum Bibliotheksbestand und zu den Bibliothekswebseiten von Bibliotheksmitarbeitern durchgeführt werden soll. Für die Themen Suchstrategie und gedruckte Indizes sind sowohl Bibliothekare allein als auch zusammen mit Hochschullehrenden verantwortlich. Die Kenntnisse zu den Datenbanken, zu den Informationsquellen, zur Informationsverwaltung, zur Definition des Informationsbedarfs, zur Plagiatsproblematik, zur Quellenauswahl und zur Informationsbewertung sollen Bibliothekare und Hochschullehrende zusammen lehren. Die Themen Informationsbearbeitung und Zitieren sollen primär Bibliothekare und Hochschullehrende gemeinsam, sekundär Hochschullehrende allein vermitteln. Für die Vermittlung von Kenntnissen zur Themenwahl und -revision wird die primäre Verantwortung auf die Hochschullehrenden übertragen (vgl. Abb. 4.2.2-5).

Hypothese 5 – Bibliothekare tragen die primäre Verantwortung für die Vermittlung von Informationskompetenz.

Hypothese 5 muss erweitert werden. Bibliothekare tragen nicht allein die primäre Verantwortung bei der Vermittlung von Informationskompetenz. Neben den Bibliothekaren sind auch Hochschullehrende sowohl allein als auch gemeinsam mit Bibliotheksmitarbeitern für die Vermittlung einzelner Fähigkeiten und Kenntnisse von Informationskompetenz verantwortlich. Für die Vermittlung der Fähigkeiten im Umgang mit der Bibliothek und ihren Informationsressourcen tragen der Meinung der Befragten zufolge Bibliothekare, für das Lehren der Fähigkeiten im Zusammenhang mit dem Suchablauf, der Speicherung und Verarbeitung Bibliothekare und Hochschullehrende gemeinsam, für die

Instruktionen in der Nutzung der gefundenen Informationen zusätzlich in zunehmendem Maße Hochschullehrende die primäre Verantwortung.



(Frage 6; n = 278)

Abb. 4.2.2-5. Primäre Verantwortlichkeiten für die Vermittlung von Informationskompetenz

Zusammenhänge zwischen den Angaben zur primären Verantwortlichkeit und den demographischen Merkmalen der Befragten wie Bibliothekstyp oder bibliothekarischer Abschluss stellen sich mit Hilfe der Kreuztabelle wie folgt dar (vgl. Tab. 4.2.2-5).

- *Bibliothekstyp*: Insgesamt ist die Korrelation zwischen der Verantwortlichkeit und dem Bibliothekstyp für die Themen Informationsbewertung und Informationsbearbeitung tendenziell statistisch nachzuweisen.

Einzeln betrachtet werden von den Befragten aus Fachhochschulbibliotheken (n = 100) Bibliothekare als Verantwortliche für die Vermittlung der Suchstrategie häufiger genannt. Auch für die Themen Informationsbewertung, Informationsbearbeitung, Quellenauswahl und Plagiate wird die Verantwortung den Bibliothekaren zugesprochen. Bis auf die Suchstrategie sind die Zusammenhänge statistisch nicht signifikant.

Bibliothekaren und Hochschullehrenden gemeinsam wird von Befragten aus Universitätsbibliotheken (n = 147) häufiger die Verantwortung zur Vermittlung von Kenntnissen zur Informationsbewertung, Informationsbearbeitung und Suchstrategie gegeben. Diese Zusammenhänge sind statistisch signifikant.

Hochschullehrenden wird von Befragten aus Fachhochschulbibliotheken öfter die primäre Verantwortung für die Informationsbewertung (UB 24,5 %, FHB 31,0 %) und die Themenwahl (UB 49,7 %, FHB 56,0 %) zugeordnet. Diese Zusammenhänge sind statistisch nicht signifikant. Befragte aus Fachhochschul- und Universitätsbibliotheken geben gleich häufig an, dass Räumlichkeiten, Bibliotheksbestand, Bibliothekskatalog, Webseiten und Dienstleistungen nicht im Aufgabenbereich der Hochschullehrenden liegen.

- *Abschluss:* Befragte mit einem Abschluss G1 meinen häufiger als Befragte mit einem Abschluss G2, dass Bibliothekare und Hochschullehrende gemeinsam für die Vermittlung von Kenntnissen zur Themenwahl, zum Zitieren, zur Informationsbewertung, zu gedruckten Indizes und zur Suchstrategie verantwortlich sind.

Befragte mit einem Abschluss G2 meinen, dass einzeln betrachtet Bibliothekare häufiger das Thema gedruckte Indizes vermitteln sollen. Hochschullehrende werden von den Befragten mit einem Abschluss G2 häufiger für die Informationsbewertung, die Themenwahl, die Informationsbearbeitung, das Zitieren, den Informationsbedarf und die Informationsverwaltung in der Verantwortung gesehen.

Diese Zusammenhänge sind statistisch signifikant.

- *Abschluss, Bibliothekstyp:* Betrachtet man den Abschluss und den Bibliothekstyp zusammen, zeigen sich zwei statistisch signifikante Zusammenhänge: Befragte mit einem Abschluss G2 an Fachhochschulbibliotheken gestehen den Bibliothekaren beim Thema Suchstrategie eine größere Verantwortung zu, an Universitätsbibliotheken den Bibliothekaren und Hochschullehrenden gemeinsam. Unter den Befragten mit einem Abschluss G1 bestehen keine Unterschiede zwischen Teilnehmern aus Universitäts- und Fachhochschulbibliotheken.

- *Bibliothekstyp, Abschluss:* Zwischen den Bibliothekstypen selbst gibt es Unterschiede zwischen der Bewertung der Befragten mit einem Abschluss G1 und G2.

Befragte an Universitätsbibliotheken mit einem Abschluss G1 gaben häufiger die gemeinsame Verantwortung von Bibliothekaren und Hochschullehrenden bei den Themen gedruckte Indizes, Informationsbedarf, Informationsbewertung und Zitieren an. In den Universitätsbibliotheken sehen Befragte mit einem Abschluss G2 die Vermittlung gedruckter Indizes häufiger in der Verantwortlichkeit der Bibliothekare. Hochschullehrende sehen sie öfter für die Themen Informationsbedarf, Informationsbewertung, Zitieren und Themenwahl in der Pflicht.

Befragte an Fachhochschulbibliotheken mit einem Abschluss G1 sehen die Verantwortlichkeit bei den Themen Suchstrategie und Informationsverwaltung häufiger bei Bibliothekaren und Hochschullehrenden gemeinsam. In Fachhochschulbibliotheken halten Befragte mit einem Abschluss G2 Bibliothekare für die Vermittlung des Formulierens einer Suchstrategie verantwortlich. Sie erwarten außerdem häufiger von den Hochschullehrenden die Vermittlung der Themen Informationsbewertung und Informationsbearbeitung.

In den Universitäts- und Fachhochschulbibliotheken sehen Befragte mit einem Abschluss G2 die Verantwortung häufiger bei den Bibliothekaren oder Hochschullehrenden, Befragte mit einem Abschluss G1 häufiger bei Bibliothekaren und Hochschullehrenden gemeinsam.

Tab. 4.2.2-5. Kreuztabellierung: Primäre Verantwortlichkeiten für die Vermittlung von Informationskompetenz (Frage 6) und Bibliothekstyp, Abschluss

Variable A	Verantwortliche	* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Informationsbewertung	Verantw.	* Bibliothekstyp	247	5,873	2	0,053	0,154
Informationsbearb.	Verantw.	* Bibliothekstyp	247	5,407	2	0,067	0,148
Suchstrategie	Bibliothekar	* Bibliothekstyp	247	4,136	1	0,038	0,125*
Informationsbewertung	Beide	* Bibliothekstyp	247	4,806	1	0,028	0,139*
Informationsbearb.	Beide	* Bibliothekstyp	247	4,495	1	0,034	0,135*
Suchstrategie	Beide	* Bibliothekstyp	247	3,868	1	0,049	0,125*
Gedruckte Indizes	Bibliothekar	* Abschluss	228	5,905	1	0,015	0,161*
Informationsbewertung	HS-Lehrende	* Abschluss	228	13,629	1	< 0,001	0,245***
Themenwahl	HS-Lehrende	* Abschluss	228	8,120	1	0,004	0,189**
Informationsbearb.	HS-Lehrende	* Abschluss	228	7,301	1	0,007	0,179**
Zitieren	HS-Lehrende	* Abschluss	228	6,372	1	0,012	0,167*
Informationsbedarf	HS-Lehrende	* Abschluss	228	6,108	1	0,013	0,164*
Informationsverwaltung	HS-Lehrende	* Abschluss	228	5,631	1	0,018	0,157*
Themenwahl	Beide	* Abschluss	228	7,897	1	0,005	0,186**
Zitieren	Beide	* Abschluss	228	7,765	1	0,005	0,185**
Informationsbewertung	Beide	* Abschluss	228	7,080	1	0,008	0,176**
Gedruckte Indizes	Beide	* Abschluss	228	6,633	1	0,010	0,171**
Suchstrategie	Beide	* Abschluss	228	4,942	1	0,026	0,147*
Suchstrategie	Bibliothekar	(G2) * Bibliothekstyp	142	5,345	1	0,021	0,194*
Suchstrategie	Beide	(G2) * Bibliothekstyp	142	4,459	1	0,035	0,177*
Gedruckte Indizes	Bibliothekar	(UB) * Abschluss	137	7,890	1	0,005	0,240**
Informationsbewertung	HS-Lehrende	(UB) * Abschluss	137	8,244	1	0,004	0,245**
Informationsbedarf	HS-Lehrende	(UB) * Abschluss	137	5,488	1	0,019	0,200*
Zitieren	HS-Lehrende	(UB) * Abschluss	137	4,553	1	0,033	0,182*
Themenwahl	HS-Lehrende	(UB) * Abschluss	137	3,887	1	0,049	0,168*
Gedruckte Indizes	Beide	(UB) * Abschluss	137	8,016	1	0,005	0,242**
Zitieren	Beide	(UB) * Abschluss	137	5,398	1	0,020	0,199*
Themenwahl	Beide	(UB) * Abschluss	137	4,083	1	0,043	0,173*
Informationsbewertung	Beide	(UB) * Abschluss	137	3,967	1	0,046	0,170*
Suchstrategie	Bibliothekar	(FHB) * Abschluss	91	7,595	1	0,006	0,289**
Informationsbewertung	HS-Lehrende	(FHB) * Abschluss	91	5,479	1	0,019	0,356*
Informationsbearb.	HS-Lehrende	(FHB) * Abschluss	91	5,001	1	0,025	0,235*
Suchstrategie	Beide	(FHB) * Abschluss	91	8,820	1	0,003	0,311**
Informationsverwaltung	Beide	(FHB) * Abschluss	91	5,867	1	0,015	0,254*

Weitere Hypothesen können zu Zusammenhängen zwischen den Angaben zur Verantwortlichkeit und dem Dienstalter, der Behandlung des Themas Informationskompetenz in der Ausbildung oder der bestehenden Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden mit Hilfe der Kreuztabellierung untersucht werden (vgl. Tab. 4.2.2-6).

- *Dienstalter:* Über alle Dienstjahre hinweg werden primär Bibliothekare als Verantwortliche für die Vermittlung von Kenntnissen zum Bibliothekskatalog und zu den Bibliotheksdienstleistungen genannt. Je kürzer die Befragten in Bibliotheken arbeiten, desto häufiger geben sie an, dass Hochschullehrende das Thema Zitieren vermitteln sollen. Je länger die Befragten in Bibliotheken beschäftigt sind, desto häufiger meinen sie, dass Bibliothekare das Thema Zitieren vermitteln sollen. Dieser Zusammenhang ist statistisch hoch signifikant.
- *Informationskompetenz in der Ausbildung:* Behandelten die Befragten das Thema Informationskompetenz in der Ausbildung, sprachen sie für die Vermittlung von Kenntnissen zum Informationsbedarf seltener den Bibliothekaren und häufiger Bibliothekaren und Hochschullehrenden gemeinsam die Verantwortlichkeit zu. Darüber hinaus benannten sie als primäre Verantwortliche für das Thema Informationsbearbeitung Bibliothekare häufiger und Hochschullehrende seltener, wenn das Thema Informationskompetenz Teil der Ausbildung war. Diese zwei Zusammenhänge sind statistisch gering signifikant.
- *Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden:* Gaben die Befragten an, dass eine Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden besteht, wiesen sie häufiger den Bibliothekaren die Verantwortung für die Themen Suchstrategie und Informationsbewertung zu. Sie wählten auch häufiger aus, dass Kenntnisse zur Suchstrategie von Bibliothekaren und Hochschullehrenden zusammen vermittelt werden sollten. Besteht keine Zusammenarbeit, sehen die Befragten die Verantwortung für die Themen Suchstrategie und Informationsbewertung häufiger bei den Hochschullehrenden. Diese Zusammenhänge sind statistisch signifikant.

Tab. 4.2.2-6. Kreuztabellierung: Primäre Verantwortlichkeiten für die Vermittlung von Informationskompetenz (Frage 6) und Dienstalter, Informationskompetenz in der Ausbildung, Zusammenarbeit

Variable A	Verantwortliche	* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Zitieren	Verantw.	* Dienstalter	228	24,237	6	< 0,001	0,231***
Gedruckte Indizes	Verantw.	* Dienstalter	228	13,882	6	0,031	0,176*
Informationsbedarf	Verantw.	* IK in Ausbildung	268	7,056	2	0,029	0,162*
Informationsbearbeitung	Verantw.	* IK in Ausbildung	267	6,982	2	0,030	0,162*
Informationsbewertung	Verantw.	* Zusammenarbeit	278	9,904	2	0,007	0,189**
Bibliotheksdienstl.	Verantw.	* Zusammenarbeit	278			0,019	f
Suchstrategie	Bibliothekar	* Zusammenarbeit	279	9,251	1	0,002	0,182**
Bibliotheksdienstl.	Bibliothekar	* Zusammenarbeit	278			0,019	f
Informationsbewertung	Bibliothekar	* Zusammenarbeit	279	7,918	1	0,005	0,168**
Suchstrategie	HS-Lehrende	* Zusammenarbeit	279			0,037	f
Informationsbewertung	HS-Lehrende	* Zusammenarbeit	279	3,809	1	0,051	0,117
Bibliotheksdienstl.	Beide	* Zusammenarbeit	279			0,019	f
Suchstrategie	Beide	* Zusammenarbeit	279	5,471	1	0,019	0,140*

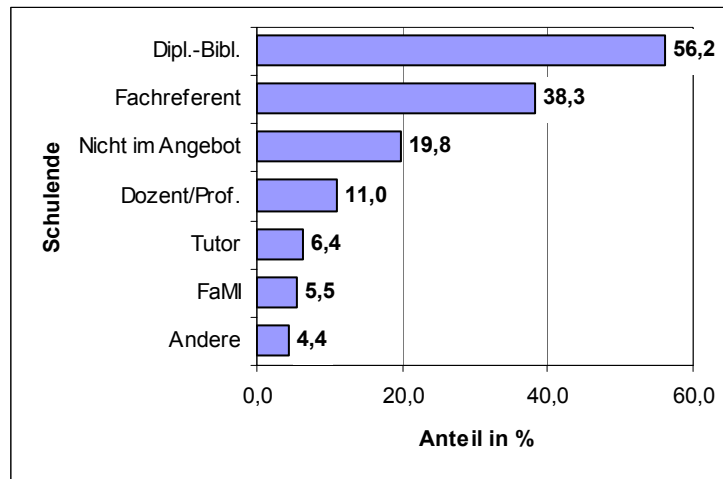
Legende: f. Exakter Test nach Fisher - Exakte Signifikanz (zweiseitig)

4.2.2.4 Durchführende von Schulungen

An der Bibliothek können Fachreferenten, Diplom-Bibliothekare und Fachangestellte, in den Fachbereichen der Hochschule Professoren, Dozenten und Tutoren Schulungen zu bibliothekarischen Inhalten durchführen

(vgl. Kap. 1.3.3). Auch wenn die Angaben durch die Loslösung von der Institution verzerrt sind – in manchen Bibliotheken wurde der Fragebogen von mehreren Mitarbeitern ausgefüllt, in anderen überhaupt nicht – lassen sich Tendenzen beobachten.

Von den Befragten geben 56,2 % an, dass in ihren Institutionen Diplom-Bibliothekare an der Durchführung von Schulungen beteiligt sind. 38,3 % der Befragten wählten Fachreferenten und 11,0 % Dozenten als Durchführende von Schulungen aus. Die hohe Zahl von 19,8 % der Befragten, die angaben, keine Schulungen anzubieten, kommt durch das häufige Fehlen von Angeboten der Bibliotheken in den Bachelorstudiengängen zustande (Frage 5, vgl. Abb. 4.2.2-6).



(Frage 5; Mehrfachnennungen; n = 281)

Abb. 4.2.2-6. Durchführende von Schulungsveranstaltungen

Betrachtet man die Zahlen getrennt nach Veranstaltungsformen und Bibliothekstypen, entsteht das folgende Bild (vgl. Tab. 4.2.2-7). Die Zusammenhänge wurden mit Hilfe der Kreuztabellierung untersucht (vgl. Tab. 4.2.2-8).

- Den Angaben der Befragten aus Universitätsbibliotheken zufolge gestalten *Fachreferenten* einen großen Teil der Schulungen. Sie führen häufiger fachspezifische als fachübergreifende Veranstaltungen durch. In den Veranstaltungen des Fachbereichs sind sie an fachübergreifenden und -spezifischen Schulungen zu gleichen Anteilen beteiligt. Fachspezifische Schulungen im Rahmen des Bibliotheksprogramms und der Bachelorstudiengänge werden häufiger von Fachreferenten durchgeführt als die jeweiligen fachübergreifenden Veranstaltungen. An Fachhochschulbibliotheken gab durchschnittlich jeder siebte bis neunte Befragte an, dass Fachreferenten Schulungen in den Fachbereichen und den Angeboten der Bibliothek durchführen. Jeder dreizehnte Befragte an Fachhochschulen gab an, dass Fachreferenten an den Angeboten in den Bachelorstudiengängen beteiligt sind. Alle Unterschiede zwischen Universitäts- und Fachhochschulbibliotheken sind statistisch hoch signifikant.
- Die Befragten aus Universitätsbibliotheken gaben im Vergleich zu den Befragten aus Fachhochschulbibliotheken an, dass *Diplom-Bibliothekare* im Rahmen der Bibliotheksangebote und der Bachelorstudiengänge mehr als doppelt bzw. dreifach so häufig fachübergreifende wie fachspezifische Schulungen durchführen. An den Veranstaltungen in den Fachbereichen sind sie seltener beteiligt als die Fachreferen-

ten. Den Befragten aus Fachhochschulbibliotheken zufolge führen Diplom-Bibliothekare alle Veranstaltungsformen am häufigsten durch. Hier besteht für die fachübergreifenden und -spezifischen Schulungen kein bzw. ein sehr geringer Zusammenhang. Laut den Angaben der Befragten sind Diplom-Bibliothekare an Fachhochschulbibliotheken häufiger an Schulungen beteiligt als an Universitätsbibliotheken. Die Unterschiede zwischen Universitäts- und Fachhochschulbibliotheken sind bis auf die Beteiligung an fachübergreifenden Schulungen der Bibliothek statistisch signifikant.

- *FaMIs* sind an den Schulungen in den Bibliotheken der Befragten nur in geringem Maße beteiligt. An Fachhochschulen führen sie häufiger Veranstaltungen durch, vor allem fachübergreifende Schulungen der Bibliothek. Ganz besonders der Unterschied zwischen Universitäts- und Fachhochschulbibliotheken bei der Beteiligung an fachübergreifenden Schulungen der Bibliothek ist statistisch signifikant.
- *Hochschullehrende* sind den Angaben der Befragten zufolge in den Schulungen in den Kursen der Fachbereiche sowohl an den Universitäten als auch an den Fachhochschulen am häufigsten beteiligt. Jeder dritte Befragte gab an, dass sie sich an diesen Schulungen beteiligen. Nur Schulungen in den Fachbereichen im Rahmen anderer Seminare an den Fachhochschulen führen sie seltener durch.
- *Tutoren* spielen fast ausschließlich für Universitätsbibliotheken eine Rolle. Jeder fünfte Befragte aus einer Universitätsbibliothek gab an, dass sie an den Veranstaltung in den Fachbereichen beteiligt sind. Jeder zehnte bzw. jeder zwanzigste Befragte meinte, dass sie fachübergreifende bzw. fachspezifische Schulungen in der Bibliothek und in den Bachelorstudiengängen durchführen. Die Unterschiede zwischen Universitäts- und Fachhochschulbibliotheken bei der Beteiligung von Tutoren an Schulungen in den Fachbereichen und der Bibliothek sind statistisch signifikant.
- Am häufigsten gaben die Befragten an, dass keine Schulungsangebote in den Fachbereichen und keine fachspezifischen Angebote für die Bachelorstudiengänge bestehen. Befragte aus Universitätsbibliotheken wählten häufiger fachspezifische Veranstaltungen im Rahmen der Bachelorstudiengänge aus als Befragte aus Fachhochschulbibliotheken. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant.

Hypothese 6 – Diplom-Bibliothekare und Fachreferenten führen die Mehrheit der Schulungen durch. Sie sind an den unterschiedlichen Formen der Schulungen in unterschiedlichem Maße beteiligt.

Hypothese 6 wird bestätigt. Den Angaben der Befragten zufolge sind Diplom-Bibliothekare und Fachreferenten am häufigsten an Schulungen beteiligt. An Universitätsbibliotheken führen Diplom-Bibliothekare vor allem fachübergreifende, Fachreferenten fachspezifische Schulungsveranstaltungen durch. An Fachhochschulbibliotheken werden fachübergreifende und -spezifische Veranstaltungen am häufigsten von Diplom-Bibliothekaren abgehalten.

Da die Befragten mehrere Schulende ankreuzen konnten (Mehrfachnennungen), wurde in der Auswertung die Hypothese aufgestellt, dass bestimmte Kombinationen bei den Durchführenden häufiger zusammen auftreten (vgl. Abb. 4.2.2-7). So lässt sich eine Aussage zu gemeinsam getragenen Verantwortlichkeiten von Fachreferenten, Diplom-Bibliothekaren, Dozenten und anderen machen, die qualitativ eine Tendenz aufzeigt, jedoch quantitativ keine Rückschlüsse erlaubt. Die Zusammenhänge wurden mit Hilfe der Kreuztabellierung untersucht (vgl. Tab. 4.2.2-9).

Tab. 4.2.2-7. Durchführende von Schulungsveranstaltungen und Veranstaltungsform
(Betrachtung getrennt nach FHB und UB)

UB	Wer führt Schulungen durch, wenn Sie ... (Angaben in %)					
Angebot & Schulender	Teil des Sem. Wiss. Arb. (n = 147)	Teil anderer Seminare (n = 147)	Fachübergrei- fend (Bibl.) (n = 147)	Fachspezi- fisch (Bibl.) (n = 147)	Fachüber- greifend (BA) (n = 147)	Fachspezi- fisch (BA) (n = 147)
Angebot	80,3 (n = 118)	82,3 (n = 121)	99,3 (n = 146)	97,3 (n = 143)	59,9 (n = 88)	61,9 (n = 91)
- Fachreferent	75,4	74,4	45,2	86,0	68,2	90,1
- Dipl.-Bibl.	44,9	52,1	94,5	42,7	62,5	29,7
- FaMI	1,7	1,7	6,2	0,7	3,4	1,1
- HS-Lehrende	33,1	29,8	2,1	3,5	9,1	13,2
- Tutor	24,6	19,0	10,3	6,3	10,2	5,5
- Andere	4,2	5,8	4,8	4,9	1,1	2,2
Kein Angebot	19,7 (n = 29)	17,7 (n = 26)	0,7 (n = 1)	2,7 (n = 4)	40,1 (n = 59)	38,1 (n = 56)
FHB	Wer führt Schulungen durch, wenn Sie ... (Angaben in %)					
Angebot & Schulender	Teil des Sem. Wiss. Arb. (n = 99)	Teil anderer Seminare (n = 100)	Fachübergrei- fend (Bibl.) (n = 100)	Fachspezi- fisch (Bibl.) (n = 100)	Fachüber- greifend (BA) (n = 100)	Fachspezi- fisch (BA) (n = 100)
Angebot	79,7 (n = 79)	77,0 (n = 77)	95,0 (n = 95)	91,0 (n = 91)	66,0 (n = 66)	71,0 (n = 71)
- Fachreferent	13,9	11,7	12,6	14,3	7,6	9,9
- Dipl.-Bibl.	84,8	89,6	92,6	90,1	89,4	83,1
- FaMI	10,1	13,0	16,8	8,8	13,6	11,3
- Dozent/Prof.	32,9	16,9	3,2	7,7	7,6	12,7
- Tutor	2,5	0,0	1,1	0,0	4,5	4,2
- Andere	7,6	9,1	7,4	7,7	10,6	12,7
Kein Angebot	20,2 (n = 20)	23,0 (n = 23)	5,0 (n = 5)	9,0 (n = 9)	34,0 (n = 34)	29,0 (n = 29)

(Frage 5; Mehrfachnennungen)

Tab. 4.2.2-8. Kreuztabellierung: Durchführende von Schulungsveranstaltungen und Veranstaltungsform (Frage 5) und Bibliothekstyp

Variable A	Schulende	* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Teil des Sem. Wiss. Arb.	Fachreferent	* Bibliothekstyp	198	68,429	1	< 0,001	0,588***
Teil anderer Seminare	Fachreferent	* Bibliothekstyp	199	72,778	1	< 0,001	0,605***
fachübergreifend (Bibl.)	Fachreferent	* Bibliothekstyp	241	27,897	1	< 0,001	0,340***
fachspezifisch (Bibl.)	Fachreferent	* Bibliothekstyp	234	117,546	1	< 0,001	0,709***
fachübergreifend (BA)	Fachreferent	* Bibliothekstyp	154	56,791	1	< 0,001	0,607***
fachspezifisch (BA)	Fachreferent	* Bibliothekstyp	162	103,753	1	< 0,001	0,800***
Teil des Sem. Wiss. Arb.	Dipl.-Bibl.	* Bibliothekstyp	198	30,126	1	< 0,001	0,390***
Teil anderer Seminare	Dipl.-Bibl.	* Bibliothekstyp	199	28,223	1	< 0,001	0,377***
fachspezifisch (Bibl.)	Dipl.-Bibl.	* Bibliothekstyp	234	50,082	1	< 0,001	0,463***
fachübergreifend (BA)	Dipl.-Bibl.	* Bibliothekstyp	154	12,434	1	< 0,001	0,284***
fachspezifisch (BA)	Dipl.-Bibl.	* Bibliothekstyp	162	43,276	1	< 0,001	0,517***
Teil des Sem. Wiss. Arb.	FaMI	* Bibliothekstyp	198			0,016	f
Teil anderer Seminare	FaMI	* Bibliothekstyp	199			0,002	f
fachübergreifend (Bibl.)	FaMI	* Bibliothekstyp	241	7,058	1	0,008	0,171**
fachspezifisch (Bibl.)	FaMI	* Bibliothekstyp	234			0,003	f
Fachübergreifend (BA)	FaMI	* Bibliothekstyp	154	5,490	1	0,019	0,189**
fachspezifisch (BA)	FaMI	* Bibliothekstyp	162			0,011	f
Teil anderer Seminare	HS-Lehrender	* Bibliothekstyp	199	4,054	1	0,044	0,143*
Teil des Sem. Wiss. Arb.	Tutor	* Bibliothekstyp	198	17,147	1	< 0,001	0,294***
Teil anderer Seminare	Tutor	* Bibliothekstyp	199	16,413	1	< 0,001	0,287***
fachübergreifend (Bibl.)	Tutor	* Bibliothekstyp	241	7,895	1	0,005	0,181**
Fachspezifisch (Bibl.)	Tutor	* Bibliothekstyp	234			0,013	f
fachspezifisch (Bibl.)	Kein Angebot	* Bibliothekstyp	247	4,706	1	0,030	0,138*

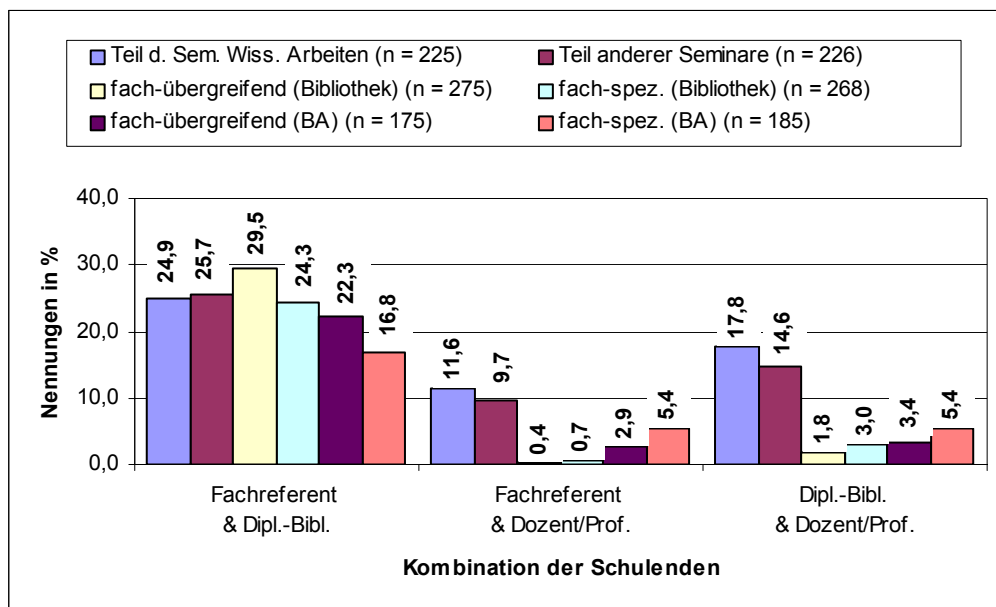
Mehrfachnennungen. - Legende: f. Exakter Test nach Fisher - Exakte Signifikanz (zweiseitig)

Tab. 4.2.2-9. Kreuztabellierung: Zwei Durchführende von Schulungsveranstaltungen

Variable A	Schulende	* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Teil des Sem. Wiss. Arb.	Fachreferent	* Dipl.-Bibl.	225	14,357	1	< 0,001	0,253***
Teil anderer Seminare	Fachreferent	* Dipl.-Bibl.	226	20,210	1	< 0,001	0,299***
Fachspezifisch (Bibl.)	Fachreferent	* Dipl.-Bibl.	268	65,147	1	< 0,001	0,493***
fachübergreifend (BA)	Fachreferent	* Dipl.-Bibl.	175	27,824	1	< 0,001	0,399***
fachspezifisch (BA)	Fachreferent	* Dipl.-Bibl.	185	46,405	1	< 0,001	0,501***
Teil des Sem. Wiss. Arb.	Fachreferent	* HS-Lehrender	225	8,434	1	0,004	0,193**
Fachspezifisch (Bibl.)	Fachreferent	* HS-Lehrender	268			0,005	f
fachübergreifend (BA)	Dipl.-Bibl.	* HS-Lehrender	175			0,008	f

(Frage 5; Mehrfachnennungen) - Legende: f. Exakter Test nach Fisher - Exakte Signifikanz (zweiseitig)

- Fachreferenten und Diplom-Bibliothekare sind an allen Veranstaltungsformen beteiligt, am häufigsten in den fachübergreifenden Schulungen der Bibliothek (angekreuzt von fast jedem dritten Befragten), am seltensten in den fachspezifischen Veranstaltungen im Rahmen der Bachelorstudiengänge (angekreuzt von jedem sechsten Befragten). Beide Durchführende wurden seltener gemeinsam angekreuzt als allein ausgewählt. Die Unterschiede in der gemeinsamen Auswahl bei den Seminaren der Fachbereiche, bei der fachspezifischen Schulung im Rahmen des Bibliotheksprogramms und bei den Veranstaltungen im Rahmen der Bachelorstudiengänge sind statistisch hoch signifikant.
- Die Kombination Fachreferenten und Hochschullehrende wurde am häufigsten in den Veranstaltungen im Rahmen von Seminaren des Fachbereichs ausgewählt. Für Veranstaltungen im Rahmen des Bibliotheksprogramms wurde diese Kombination fast gar nicht angegeben. Jeder zwanzigste Befragte wählte bei fachspezifischen Lehrveranstaltungen im Rahmen der Bachelorstudiengänge Hochschullehrende und Bibliothekare gemeinsam aus. Bei Schulungen als Teil des Seminars zum wissenschaftlichen Arbeiten und bei fachspezifischen Schulungen im Rahmen des Bibliotheksprogramms wurde im Vergleich zu einzeln schulenden Fachreferenten häufiger Bibliothekare und Hochschullehrende gemeinsam ausgewählt. Diese Zusammenhänge sind statistisch signifikant.
- Die Kombination Diplom-Bibliothekare und Fachreferenten wurde häufiger ausgewählt als Diplom-Bibliothekare und Hochschullehrende, vor allem in den Veranstaltungen des Fachbereichs. Jeder sechste Befragte wählte für Schulungen als Teil des Seminars zum wissenschaftlichen Arbeiten und jeder siebte für Schulung als Teil anderer Seminare die Kombination Diplom-Bibliothekare und Fachreferenten. Der Zusammenhang zwischen allein schulenden Bibliothekaren und Hochschullehrenden ist bei fachübergreifenden Schulungen im Rahmen der Bachelorstudiengänge besonders groß.



(Frage 5; Mehrfachnennungen)

Abb. 4.2.2-7. Durchführende von Schulungsveranstaltungen und Veranstaltungsformen (Betrachtung getrennt nach Veranstaltungsform und ausgewählter Kombinationen Schulender)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Fachreferenten und Diplom-Bibliothekare am häufigsten in allen Veranstaltungsformen als Kombination, Fachreferenten bzw. Diplom-Bibliothekare und Hochschullehrende oft in den Schulungen im Rahmen der Seminare der Fachbereiche als Kombination ausgewählt wurden.

4.2.2.5 *Selbsteinschätzung der Qualifikation*

In den vorangegangenen Ausführungen haben die Befragten die primäre Verantwortlichkeit bewertet. Die Teilnehmer schätzten in einer weiteren Frage ihre eigene Qualifikation zur Vermittlung der einzelnen Fähigkeiten ein (Frage 4).

Die Befragten meinen, dass sie im Rahmen der Informationskompetenzvermittlung Fähigkeiten und Kenntnisse zum Informationsangebot der Bibliothek (Räumlichkeiten, Bibliothekskatalog, Bibliotheksdienstleistungen, -webseiten und -bestand) sehr gut an Studierende vermitteln können (vgl. Abb. 4.2.2-8). Für die Vermittlung von Fähigkeiten, die darüber hinaus gehen und den Umgang mit dem Rechercheprozess und den Informationen selbst betreffen, stellen die Befragten ihren Fähigkeiten und Kenntnissen ein schlechteres Zeugnis aus: Die Qualifikation zur Vermittlung von Kenntnissen zur Suchstrategie, zu den Datenbanken, zu den Informationsquellen, zur Informationsbewertung, zur Definition des Informationsbedarfs, zur Quellenauswahl, zu Plagiaten und zur Themenwahl wird in der Selbsteinschätzung als gut angegeben. Für die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten zur Informationsbearbeitung, zur Informationsverwaltung, zum Zitieren und zum Umgang mit gedruckten Indizes wird die eigene Fähigkeit im Durchschnitt als befriedigend bewertet. Darüber hinaus ist zu beachten, dass die Streuung der Antworten höher ist, wenn der durchschnittliche Wert der Selbsteinschätzung schlechter ausfällt. So ist die Streuung bei den Themen Zitieren ($s = 1,02$) und gedruckte Indizes ($s = 1,12$) am höchsten, bei den Aspekten Räumlichkeiten ($s = 0,56$) und Bibliothekskatalog ($s = 0,55$) am niedrigsten.

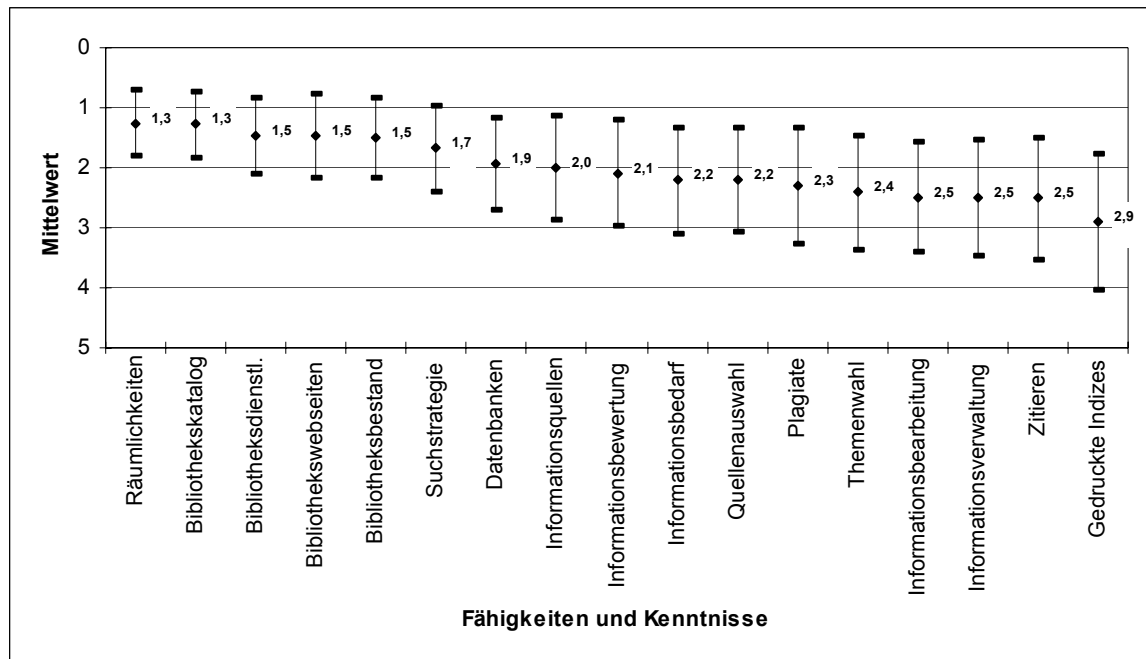
Hypothese 7 – Bibliothekare schätzen ihre Fähigkeiten, Informationen zum Dienstleistungsangebot der Bibliothek zu vermitteln, besser ein als ihre Fähigkeiten, grundlegende Konzepte und Strategien der Informationssuche und -verarbeitung zu lehren.

Hypothese 7 wird bestätigt. Die Befragten bewerten ihre Fähigkeiten, Kenntnisse zu den Räumlichkeiten, zum Bibliothekskatalog, zu den Bibliotheksdienstleistungen, den Bibliothekswebseiten und dem Bibliotheksbestand zu vermitteln, am höchsten.

Zusammenhänge zwischen den Angaben zur Selbsteinschätzung der eigenen Qualifikation und demographischen Merkmalen der Befragten wie Bibliothekstyp und bibliothekarischer Abschluss wurden mit Hilfe der Rangkorrelation nach Spearman Rho untersucht (vgl. Tab. 4.2.2-10).

- *Abschluss:* Befragte mit einem Abschluss G1 schätzen ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zur Vermittlung des Umgangs mit Informationen (Definition des Informationsbedarfs, Themenwahl, Informationsquellen, Informationsbewertung, Quellenauswahl, Informationsverwaltung, Zitieren und Plagiatsproblem) höher ein als Befragte mit einem Abschluss G2. Befragte mit einem Abschluss G2 bewerten ihren Kenntnisstand zur Vermittlung bibliotheksbezogenen Fähigkeiten (vor allem zu den Bibliotheksdienst-

leistungen) besser. Die Unterschiede sind bei der eigenen Einschätzung von Fähigkeiten zur Vermittlung von Kenntnissen zur Themenwahl, zu den Plagiaten, zu den Informationsquellen, zur Informationsbewertung und zur Definition des Informationsbedarfs gering, aber statistisch hoch signifikant.



(Frage 4; n = 288; Mittelwert und Standardabweichung) - Legende: Skala: 1 – sehr gut bis 5 – ungenügend.

Abb. 4.2.2-8. Selbsteinschätzung der Qualifikation

Tab. 4.2.2-10. Korrelationen (Spearman Rho): Selbsteinschätzung der Qualifikation (Frage 4) und Abschluss, Bibliothekstyp

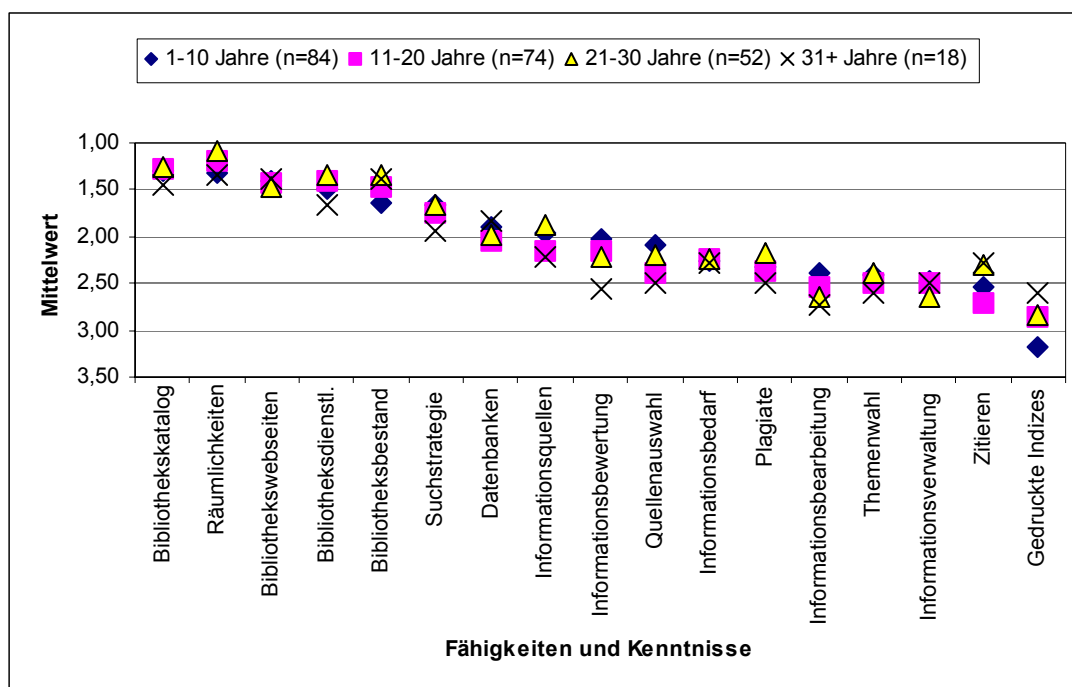
Variable A	* Variable B	n	r _s	p
Themenwahl	* Abschluss	228	0,252***	< 0,001
Plagiate	* Abschluss	228	0,247***	< 0,001
Bibliotheksdienstleistungen	* Abschluss	228	-0,241***	< 0,001
Informationsquellen	* Abschluss	228	0,231***	0,001
Informationsbewertung	* Abschluss	228	0,219***	0,001
Informationsbedarf	* Abschluss	228	0,201**	0,003
Quellenauswahl	* Abschluss	228	0,199**	0,003
Zitieren	* Abschluss	228	0,181**	0,007
Informationsverwaltung	* Abschluss	228	0,142*	0,033
Suchstrategie	(Abschluss G1) * Bibliothekstyp	86	0,249*	0,021
Informationsquellen	(Abschluss G1) * Bibliothekstyp	86	0,231*	0,032
Informationsbedarf	(Abschluss G1) * Bibliothekstyp	86	0,230*	0,033
Bibliothekskatalog	(Abschluss G1) * Bibliothekstyp	86	0,226*	0,037
Bibliotheksdienstleistungen	(Abschluss G2) * Bibliothekstyp	142	-0,309***	< 0,001
Bibliotheksbestand	(Abschluss G2) * Bibliothekstyp	142	-0,270***	0,001
Informationsverwaltung	(Abschluss G2) * Bibliothekstyp	142	-0,239**	0,004

- *Abschluss, Bibliothekstyp:* Befragte mit einem Abschluss G1 an Universitätsbibliotheken beurteilen ihre Fähigkeiten zur Vermittlung der Suchstrategie, der Informationsquellen, des Informationsbedarfs und des Bibliothekskatalogs höher als diejenigen an Fachhochschulbibliotheken. Ihre Fähigkeiten zur Vermittlung von Kenntnissen zum Bibliotheksbestand, zu den Bibliothekswebseiten, zur Informationsverwaltung, zur Quellenauswahl, zum Zitieren und zu den Plagiaten schätzen sie unabhängig vom Bibliothekstyp gleich ein.

Befragte mit einem Abschluss G2 aus Fachhochschulbibliotheken bewerten ihre Fähigkeiten zur Vermittlung von Kenntnissen zu den Bibliotheksdienstleistungen, zum Bibliotheksbestand und zur Informationsverwaltung signifikant höher als diejenigen aus Universitätsbibliotheken. Darüber hinaus schätzen sie die Fähigkeiten zur Vermittlung von Kenntnissen zu gedruckten Indizes und zum Informationsbedarf an beiden Bibliothekstypen fast gleich ein.

Weitere Zusammenhänge können zwischen den Angaben zur Selbsteinschätzung und dem Dienstalster, der Anzahl der Arbeitsstunden oder der Anzahl der durchgeführten Schulungen ebenfalls mit Hilfe der Rangkorrelation nach Spearman Rho untersucht werden (vgl. Tab. 4.2.2-11).

- *Dienstalster:* Befragte bewerten unabhängig von ihrer Berufserfahrung ihre Qualifikation bezüglich der Bibliothekswebseiten und der Definition des Informationsbedarfs gleich, hinsichtlich des Bibliothekskataloges und der Datenbanken sehr ähnlich. Mitarbeiter mit längerer Berufserfahrung schätzen ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zur Vermittlung des Bibliotheksbestands, der gedruckten Indizes und der Räumlichkeiten statistisch signifikant höher ein. Jüngere Befragte bewerten ihre Fähigkeiten zur Vermittlung von Kenntnissen zur Informationsbearbeitung statistisch signifikant höher (vgl. Abb. 4.2.2-9).



(Frage 4; n = 228) - Legende: Skala: 1 – sehr gut bis 5 – ungenügend.

Abb. 4.2.2-9. Selbsteinschätzung der Qualifikation (Betrachtung getrennt nach Dienstalster)

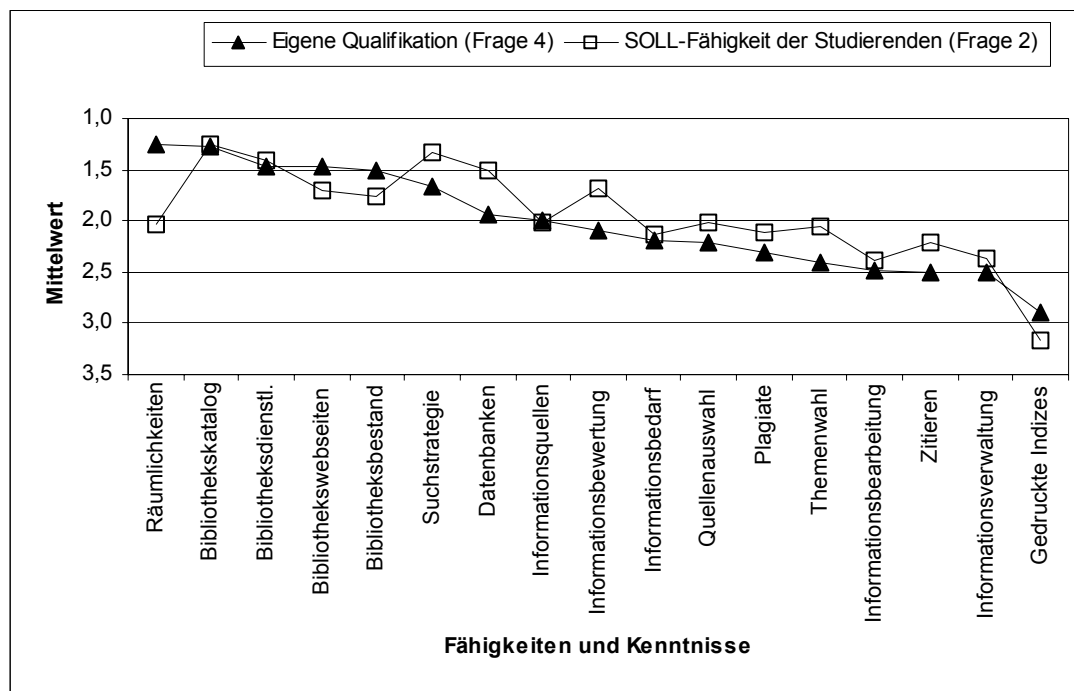
- *Anzahl der Arbeitsstunden:* Teilnehmer mit vielen Stunden für die Vorbereitung und Durchführung von Schulungen schätzen ihre Fähigkeiten zur Vermittlung von Kenntnissen zur Informationsbewertung, zur Suchstrategie, zur Quellenauswahl, zur Themenwahl, zur Informationsverwaltung, -bewertung und -bearbeitung, zu den Datenbanken und Informationsquellen, zum Informationsbedarf, Bibliothekskatalog und Zitieren höher ein als diejenigen, denen nur wenige Arbeitsstunden für Schulungen zur Verfügung stehen. Die Zusammenhänge sind zum Teil hoch signifikant und gering korrelierend.
- *Anzahl der durchgeführten Schulungen:* Befragte, die mehr Schulungsveranstaltungen durchführen, bewerten ihre Fähigkeiten zur Vermittlung von Kenntnissen zu den Räumlichkeiten, zum Bibliothekskatalog, zu den Bibliothekswebseiten, Bibliotheksdienstleistungen, Datenbanken und gedruckten Indizes, zum Informationsbedarf, zu den Informationsquellen, zur Suchstrategie und zur Quellenauswahl höher. Die Zusammenhänge sind statistisch signifikant, jedoch mehrheitlich sehr gering.

Tab. 4.2.2-11. Korrelationen (Spearman Rho): Selbsteinschätzung der Qualifikation (Frage 4) und Dienstalter, Arbeitsstunden, Schulungen

Variable A	* Variable B	n	r _s	p
Bibliotheksbestand	* Dienstalter	228	-0,243***	< 0,001
Gedruckte Indizes	* Dienstalter	228	-0,156*	0,019
Räumlichkeiten	* Dienstalter	228	-0,154*	0,020
Informationsbearbeitung	* Dienstalter	228	0,143*	0,031
Informationsbewertung	* Anzahl Arbeitsstunden	209	-0,300***	< 0,001
Informationsbedarf	* Anzahl Arbeitsstunden	209	-0,299***	< 0,001
Datenbanken	* Anzahl Arbeitsstunden	209	-0,292***	< 0,001
Suchstrategie	* Anzahl Arbeitsstunden	209	-0,283***	< 0,001
Quellenauswahl	* Anzahl Arbeitsstunden	209	-0,247***	< 0,001
Informationsquellen	* Anzahl Arbeitsstunden	209	-0,244***	< 0,001
Themenwahl	* Anzahl Arbeitsstunden	209	-0,241***	< 0,001
Zitieren	* Anzahl Arbeitsstunden	209	-0,211**	0,002
Informationsverwaltung	* Anzahl Arbeitsstunden	209	-0,180**	0,009
Informationsbearbeitung	* Anzahl Arbeitsstunden	209	-0,178**	0,010
Bibliothekskatalog	* Anzahl Arbeitsstunden	209	-0,151*	0,029
Datenbanken	* Anzahl Schulungen	235	-0,247***	< 0,001
Bibliothekskatalog	* Anzahl Schulungen	235	-0,211***	0,001
Bibliothekswbseiten	* Anzahl Schulungen	235	-0,137***	0,001
Suchstrategie	* Anzahl Schulungen	235	-0,191**	0,003
Räumlichkeiten	* Anzahl Schulungen	235	0,193**	0,003
Bibliotheksdienstleistungen	* Anzahl Schulungen	235	-0,179**	0,006
Informationsquellen	* Anzahl Schulungen	235	-0,158*	0,015
Quellenauswahl	* Anzahl Schulungen	235	-0,147*	0,024
Gedruckte Indizes	* Anzahl Schulungen	235	-0,143*	0,029
Informationsbedarf	* Anzahl Schulungen	235	-0,128*	0,050

Über diese demographischen Angaben hinaus wurden in der Auswertung Hypothesen zu den Zusammenhängen zwischen der Selbsteinschätzung zur eigenen Qualifikation für die Vermittlung einzelner Elemente von Informationskompetenz und der Bewertung der Bedeutung der einzelnen Elemente für die Studierenden und ihres Stellenwerts in den Schulungsveranstaltungen mit Hilfe der Rangkorrelation nach Spearman Rho untersucht (vgl. Tab. 4.2.2-12).

- *Bewertung der Fähigkeiten für die Studierenden:* Die befragten Bibliothekare schätzen ihre Qualifikationen zur Vermittlung von Kenntnissen zu den Räumlichkeiten, zu den Bibliothekswebseiten, zum Bibliotheksbestand und zum Formulieren einer Suchstrategie sehr gut bzw. gut ein, bewerten die Beherrschung dieser durch die Studierenden jedoch nicht ganz so hoch. Dagegen beurteilen sie die Bedeutung von Fähigkeiten im Umgang mit Datenbanken, bei der Informationsbewertung, der Themenwahl und dem Zitieren auf einer fünfgliedrigen Skala höher als ihre eigene Qualifikation. Wird die Plagiatsproblematik, der Umgang mit Datenbanken, die Definition des Informationsbedarfs, die Themenwahl und Informationsbewertung für die Beherrschung durch die Studierenden wichtiger bewertet, ist die eigene Einschätzung der Qualifikation zur Vermittlung des entsprechenden Elements höher. Je schlechter die Selbsteinschätzung beim Umgang mit gedruckten Indizes ausfällt, desto niedriger wird auch die Bedeutung für die Studierenden bewertet (vgl. Abb. 4.2.2-10 und Tab. 4.2.2-12).



Legende: Skala: 1 – sehr gut/wichtig bis 5 – ungenügend/unwichtig. n – siehe Tab. 4.2.1-12

Abb. 4.2.2-10. Vergleich: Selbsteinschätzung der Qualifikation (Frage 4) und Bedeutung der Fähigkeiten für die Studierenden (Frage 2)

- *Stellenwert der Fähigkeiten in den Schulungen:* Befragte schätzen ihre Qualifikation zur Vermittlung von Kenntnissen, die im Rahmen der Schulungen ihrer Bibliotheken einen hohen bzw. niedrigen Stellenwert einnehmen, ebenfalls höher oder niedriger ein. Mittlere Korrelationen liegen hier bei der Themenwahl

und den gedruckten Indizes vor, geringe Korrelationen bei den Themen Informationsbedarf, Plagiate, Informationsbewertung, Zitieren und Datenbanken. Insbesondere bei den Fähigkeiten im Umgang mit der Bibliothek und ihren Informationsressourcen sind die Korrelationen sehr gering: die Befragten schätzen sowohl ihre eigene Qualifikation als auch den Stellenwert im Rahmen der Schulungen sehr hoch ein (vgl. Tab. 4.2.2-12).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Befragte mit einem Abschluss G1 ihre Qualifikationen im Bereich der Vermittlung grundlegender Konzepte und Strategien der Informationssuche und -verarbeitung besser einschätzen als Befragte mit einem Abschluss G2. Befragte mit längerer Berufserfahrung beurteilen ihre Qualifikation höher als Berufseinsteiger. Die Befragten schätzen ihre Qualifikation zur Vermittlung von Fähigkeiten, die einen großen Stellenwert im Rahmen der durchgeführten Schulungen besitzen, höher ein. Die Beherrschung der Formulierung einer Suchstrategie, des Umgangs mit Datenbanken und der Wahl eines Themas durch die Studierenden wird höher bewertet als die Selbsteinschätzung zur Vermittlung dieser durch die Befragten ausfällt.

Tab. 4.2.2-12. Korrelationen (Spearman Rho): Selbsteinschätzung der Qualifikation (Frage 4) und Stellenwert der Kenntnisse und Fähigkeiten zur Informationskompetenz für die Studierenden (Frage 2) bzw. in den Schulungsveranstaltungen (Frage 3)

Selbsteinschätzung (Frage 4)		a) * Bewertung Studierende				b) * Bewertung Schulungen			
– Zusammenhang mit		(Theorie – Frage 2)				(Praxis – Frage 3)			
Element von IK	M (n)	M (n)	r _s	p		M (n)	r _s	p	
Plagiate	2,3 (288)	2,1 (308)	0,449***	< 0,001		2,8 (282)	0,477***	< 0,001	
Datenbanken	1,9 (288)	1,5 (308)	0,432***	< 0,001		1,6 (285)	0,400***	< 0,001	
Gedruckte Indizes	2,9 (287)	3,2 (307)	0,431***	< 0,001		3,5 (281)	0,546***	< 0,001	
Informationsbedarf	2,2 (288)	2,1 (308)	0,365***	< 0,001		2,6 (283)	0,481***	< 0,001	
Themenwahl	2,4 (288)	2,1 (307)	0,344***	< 0,001		2,7 (282)	0,549***	< 0,001	
Informationsbewertung	2,1 (288)	1,7 (308)	0,330***	< 0,001		2,3 (284)	0,426***	< 0,001	
Bibliothekskatalog	1,3 (288)	1,3 (308)	0,326***	< 0,001		1,3 (286)	0,351***	< 0,001	
Zitieren	2,5 (288)	2,2 (308)	0,303***	< 0,001		2,9 (281)	0,402***	< 0,001	
Informationsquellen	2,0 (288)	2,0 (308)	0,290***	< 0,001		2,5 (284)	0,355***	< 0,001	
Quellenauswahl	2,2 (288)	2,0 (307)	0,288***	< 0,001		2,5 (282)	0,373***	< 0,001	
Bibliotheksbestand	1,5 (288)	1,8 (308)	0,234***	< 0,001		1,8 (285)	0,303***	< 0,001	
Suchstrategie	1,7 (288)	2,3 (308)	0,234***	< 0,001		1,6 (284)	0,286***	< 0,001	
Bibliothekswbseiten	1,5 (288)	1,7 (308)	0,230***	< 0,001		1,7 (286)	0,229***	< 0,001	
Informationsverwaltung	2,5 (288)	2,4 (308)	0,221***	< 0,001		3,0 (284)	0,339***	< 0,001	
Informationsbearb.	2,5 (288)	2,4 (308)	0,206***	< 0,001		3,1 (284)	0,360***	< 0,001	
Bibliotheksdienstl.	1,5 (288)	1,4 (308)	0,180**	0,002		1,5 (286)	0,345***	< 0,001	
Räumlichkeiten	1,3 (288)	2,0 (308)	0,142*	0,016		1,9 (286)	0,167**	0,006	

Legende: Skala: 1 – sehr gut/wichtig/hoch bis 5 – ungenügend/unwichtig/niedrig.

4.2.2.6 Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden: Planung und Durchführung

Zuletzt wurde im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz im Berufsalltag nach der Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden gefragt (Frage 7).

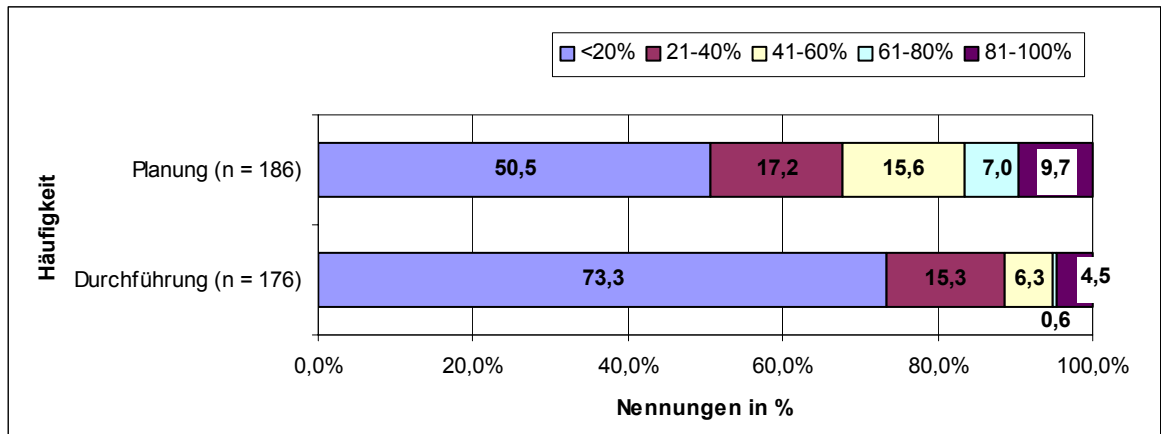
Ungefähr zwei Drittel (67,4 %) der Befragten ($n = 282$) arbeiten mit Hochschullehrenden zusammen. Die Zusammenarbeit lässt sich mit Hilfe der Häufigkeit und der Qualität beschreiben. 50,5 % der Befragten planen und 73,3 % führen bis zu jede fünfte Veranstaltung gemeinsam mit den Hochschullehrenden durch. Nur 9,7 % der Befragten planen ihre Veranstaltungen und nur 4,5 % führen diese fast jedes Mal gemeinsam mit dem Hochschullehrenden durch (vgl. Abb. 4.2.2-11). Ist die Veranstaltung gemeinsam geplant oder durchgeführt worden, bewerten 20,5 % der Befragten die Zusammenarbeit als gut, mehr als 34,6 % bzw. 30,3 % hingegen nur als eher gut bzw. befriedigend (vgl. Abb. 4.2.2-12).

Hypothese 8a – Eine Zusammenarbeit der Bibliothekare mit den Hochschullehrenden in Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz findet selten statt, wird dann aber von den Bibliothekaren als gut bewertet.

Hypothese 8a wird im Aspekt der Quantität bestätigt, im Aspekt der Qualität widerlegt. Eine Zusammenarbeit der Bibliothekare mit den Hochschullehrenden findet selten statt und wird dann nur von wenigen Bibliothekaren als gut bewertet. Die Mehrheit der Befragten arbeitet mit Dozenten bei der Planung und Durchführung von Schulungsveranstaltungen zusammen. Nur 20,5 % bzw. 16,9 % der Befragten beschreiben jedoch die Zusammenarbeit als gut.

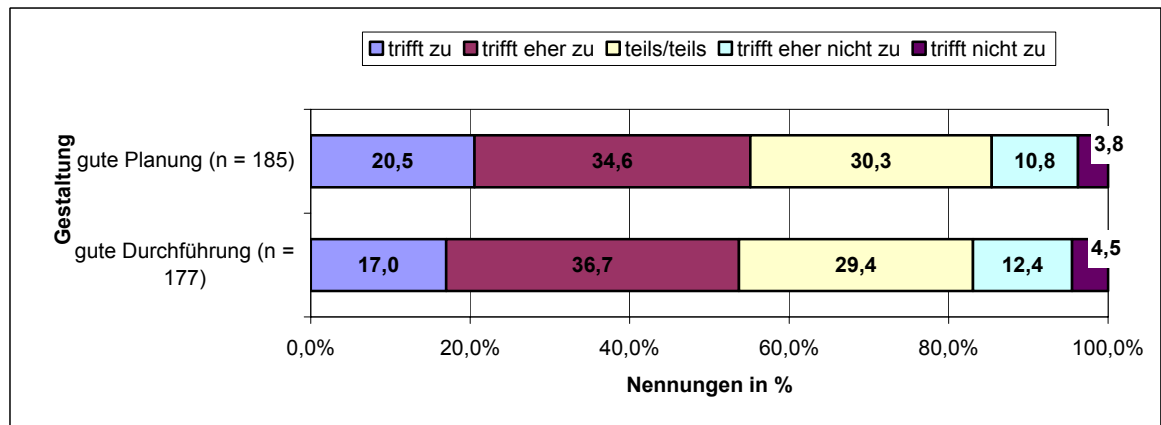
Mit Hilfe der Kreuztabellierung und der Rangkorrelation nach Spearman können Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen dem Bestehen einer Zusammenarbeit und dem Bibliothekstyp, dem Abschluss, dem Bundesland, der Anzahl der Arbeitsstunden oder der Anzahl der Schulungen untersucht werden.

- *Bibliothekstyp*: Von den Befragten aus Universitätsbibliotheken gaben knapp drei von fünf, aus Fachhochschulbibliotheken mehr als vier von fünf an, mit Hochschullehrenden zusammenzuarbeiten (vgl. Abb. 4.2.2-13). Dieser Zusammenhang ist statistisch hoch signifikant (vgl. Tab. 4.2.2-13).
- *Abschluss*: Befragte mit einem Abschluss G1 kooperieren häufiger mit Hochschullehrenden als diejenigen mit einem Abschluss G2. Befragte mit einem Abschluss G2 an Fachhochschulbibliotheken arbeiten mehr als doppelt so häufig mit Hochschullehrenden zusammen wie Befragte mit einem Abschluss G2 an Universitätsbibliotheken (vgl. Tab. 4.2.2-13).
- *Bundesland*: Befragte aus Hochschulbibliotheken in Nordrhein-Westfalen (85,0 %), Baden-Württemberg (80,0 %), Bayern (76,7 %) und Niedersachsen (76,5 %) gaben am häufigsten an, mit Hochschullehrenden zusammenzuarbeiten. Befragte aus Hessen (60,0 %), Rheinland-Pfalz (63,6 %) und Berlin (64,7 %) arbeiten seltener mit Hochschullehrenden zusammen. Die Anzahl der Befragten aus den einzelnen Bundesländern ist zu niedrig ($2 \leq n \leq 40$), um die Signifikanz des Zusammenhangs genauer untersuchen zu können.



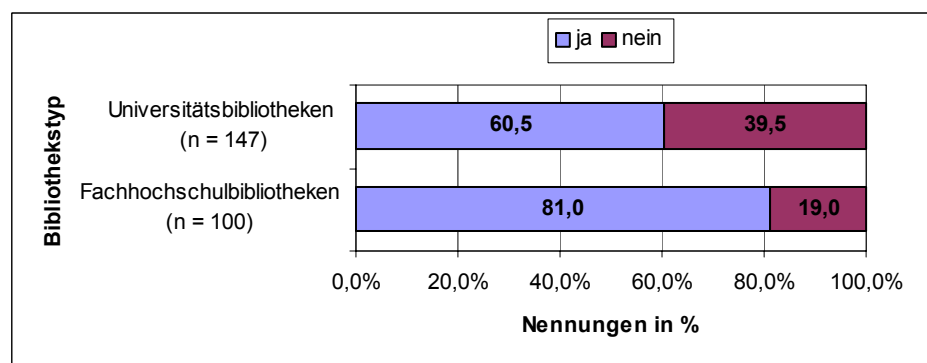
(Frage 7a; n(P) = 186 und n(D) = 176)

Abb. 4.2.2-11. Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden: Häufigkeit



(Frage 7b; n(P) = 185 und n(D) = 177)

Abb. 4.2.2-12. Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden: Gestaltung



(Frage 7; n = 247)

Abb. 4.2.2-13. Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden (Betrachtung getrennt nach UB und FHB)

Tab. 4.2.2-13. Kreuztabellierung: Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden (Frage 7) und Bibliothekstyp, Abschluss

Variable A	* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Zusammenarbeit	* Bibliothekstyp	247	11,607	1	0,001	0,217***
Zusammenarbeit	* Abschluss	228	8,916	1	0,003	0,198**
Zusammenarbeit	(Abschluss G2) * Bibliothekstyp	142	26,970	1	< 0,001	0,436***

Tab. 4.2.2-14. Korrelationen (Spearman Rho): Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden (Frage 7) und Anzahl der Arbeitsstunden, Schulungen

Variable A	* Variable B	n	r_s	p
Zusammenarbeit	* Anzahl Arbeitsstunden	209	-0,266***	< 0,001
Zusammenarbeit	* Anzahl Schulungen	235	-0,225***	0,001

- *Anzahl der Arbeitsstunden, Anzahl der Schulungen:* Befragte, die sich in vielen Arbeitsstunden mit Schulungen befassen oder viele Schulungen durchführen, geben häufiger an, mit Hochschullehrenden zusammenzuarbeiten. Diese geringen Korrelationen sind statistisch hoch signifikant (vgl. Tab. 4.2.2-14).

Mit Hilfe der Kreuztabellierung bzw. der Rangkorrelation nach Spearman können auch Hypothesen zu den Zusammenhängen zwischen der Quantität bzw. der Qualität einer Zusammenarbeit und dem Bibliothekstyp, dem Abschluss oder den Dienstjahren untersucht werden.

- *Bibliothekstyp:* Für die Häufigkeit und Gestaltung der gemeinsamen Planung (P) und Durchführung (D) mit den Hochschullehrenden können keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Angaben der Befragten aus Universitäts- (n(P) = 89; n(D) = 85) und aus Fachhochschulbibliotheken (n(P) = 81; n(D) = 77) festgestellt werden. Lediglich die Gestaltung der Planung wird von den Befragten aus Universitätsbibliotheken (n(P) = 87) mit einem Anteil von 25,3 % als gut und mit 36,8 % als eher gut eingeschätzt. Sie bewerten diese damit besser als die Befragten aus Fachhochschulbibliotheken (n(P) = 81) mit einem Anteil von 17,4 % als gut und 29,6 % als eher gut.
- *Abschluss:* Eine Analyse der Unterschiede der Befragten mit den Abschlüssen G1 und G2 zeigt ebenfalls kleine, aber nicht signifikante Unterschiede. 55,1 % der Befragten mit einem Abschluss G1 (n = 69) planen weniger als 20 % und nur 8,7 % mehr als 80 % der Schulungen gemeinsam. Die Mehrheit (72,3%) führt weniger als 20 % der Veranstaltungen auch zusammen durch (n = 65). Ein Viertel der Befragten mit einem Abschluss G1 bewertet die Art und Weise der gemeinsamen Planung (25,4 %; n = 67) und Durchführung (23,4 %; n = 64) als gut.
Befragte mit einem Abschluss G2 (n = 87) planen zu 50,6 % weniger als 20 % und zu 10,8 % mehr als 80 % der Schulungen gemeinsam. Auch Befragte mit einem Abschluss G2 (n = 84) führen mit einer Mehrheit von 78,6 % weniger als 20 % der Veranstaltungen gemeinsam durch. Nur 19,5 % der Befragten mit einem Abschluss G2 bewerten die Planung als gut (n = 87), 13,3 % die Durchführung (n = 83).

Damit wird die Gestaltung der Zusammenarbeit bei der Planung und Durchführung von den Befragten mit einem Abschluss G1 besser eingeschätzt.

- *Dienstjahre:* Die Analyse der durch die Berufsjahre bedingten Zusammenhänge zeigt keine signifikanten Unterschiede. Es fällt jedoch auf, dass Befragte mit bis zu zehn Jahren Berufserfahrung (n = 59) häufiger weniger als 20 % bzw. mehr als 80 % der Schulungen gemeinsam planen als Befragte mit mehr als dreißig Jahren Berufserfahrung (n = 11) (1-10 Jahre: 44,1 % bzw. 45,5 %; 31+ Jahre: 10,2 % bzw. 18,2 %). Befragte mit bis zu zehn Jahren Berufserfahrung (58,6 %; n = 58) schätzen die Zusammenarbeit bei der Planung häufiger als gut bzw. eher gut ein als die Befragten mit mehr als dreißig Jahren Berufserfahrung (45,5 %; n = 11). Demgegenüber wird jedoch die Zusammenarbeit bei der Durchführung von 63,7 % der Befragten mit mehr als dreißig Jahren Berufserfahrung (n = 11) und nur von 55,5 % mit bis zu zehn Jahren Berufserfahrung (n = 54) als gut bzw. eher gut eingeschätzt.
- *Häufigkeit und Gestaltung der Zusammenarbeit:* Planen die Befragten häufiger Veranstaltungen gemeinsam mit Hochschullehrenden, führten sie diese ebenfalls öfter zusammen durch. Ist die Zusammenarbeit bei der Planung gut gewesen, gestaltet sich auch die gemeinsame Durchführung besser. Darüber hinaus sind auch einige Zusammenhänge zwischen der Anzahl der gemeinsam durchgeführten Schulungen und der Qualität der Zusammenarbeit festzustellen: Werden häufiger Veranstaltungen zusammen geplant, wurde auch die Art und Weise der Zusammenarbeit besser eingeschätzt. Gaben die Befragten an, häufiger gemeinsame Schulungsveranstaltungen mit den Hochschullehrenden durchzuführen, waren die Erfahrungen zur Art und Weise der Zusammenarbeit bei der Planung und Durchführung besser (vgl. Tab. 4.2.2-15).

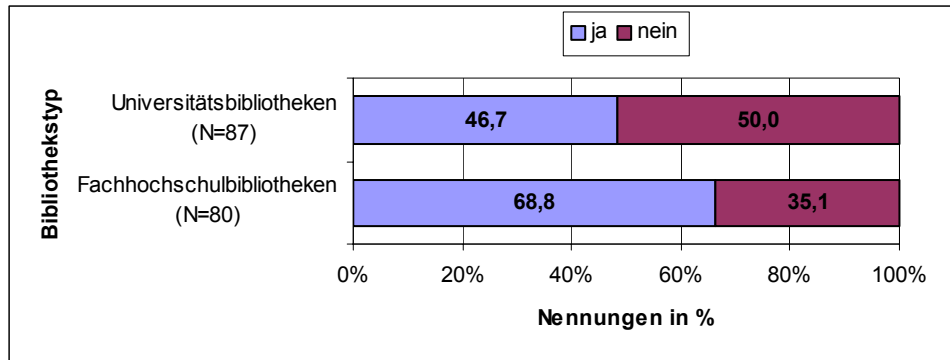
Tab. 4.2.2-15. Korrelationen (Spearman Rho): Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden (Frage 7): Häufigkeit und Gestaltung, Durchführung und Planung

Variable A	* Variable B	n	r _s	p
Häufigkeit - Durchführung	* Häufigkeit - Planung	175	0,491***	< 0,001
Gestaltung - Durchführung	* Gestaltung - Planung	177	0,570***	< 0,001
Häufigkeit - Planung	* Gestaltung - Planung	183	-0,332***	< 0,001
Häufigkeit - Durchführung	* Gestaltung - Planung	175	-0,274***	< 0,001
Häufigkeit - Durchführung	* Gestaltung - Durchführung	171	-0,195**	0,010

4.2.2.7 Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden: Fächer und Barrieren

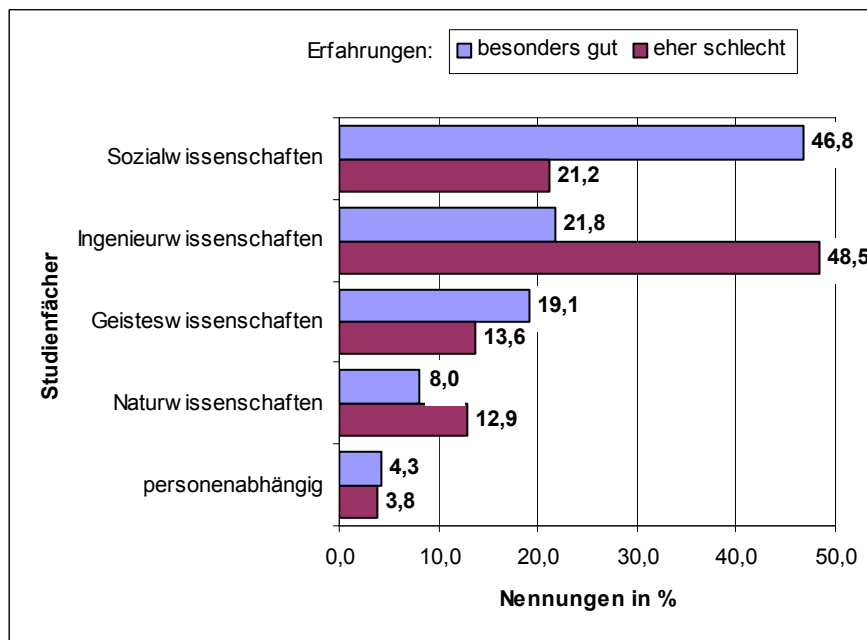
Eine Zusammenarbeit bei der Planung und Durchführung findet mehrheitlich bei den Befragten nur bei jeder fünften Schulungsveranstaltung oder seltener statt. Nur 55,1 % der Befragten bewerteten die Zusammenarbeit bei der Planung und 53,7 % bei der Durchführung mit gut oder eher gut (vgl. Kap. 4.2.2.6). Für die Erforschung der Ursachen wurden die Befragten nach den mit positiven oder negativen Assoziationen belegten Studienfächern und den subjektiv wahrgenommenen Barrieren und Herausforderungen gefragt (Frage 8).

Von den 67,4 % der Befragten, die mit Hochschullehrenden zusammenarbeiten, haben 56,8 % abhängig vom Studienfach unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Befragte aus Universitätsbibliotheken stimmen mit einem Anteil von 46,7 % und aus Fachhochschulbibliotheken mit 68,8 % zu (vgl. Abb. 4.2.2-14). Der Unterschied ist statistisch signifikant (vgl. Tab. 4.2.2-16). Weiterhin sammelten 53,0 % der Befragten mit einem Abschluss G1 und 64,4 % der Befragten mit einem Abschluss G2 unterschiedliche Erfahrungen. Dieser Unterschied ist statistisch nicht bedeutend.



(Frage 8; n = 167)

Abb. 4.2.2-14. Studienfachabhängige Erfahrungen bei der Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden (Betrachtung getrennt nach UB und FHB)



(Fragen 8a und 8b; Mehrfachnennungen; n(8a) = 88 bzw. n(8b) = 81)

Abb. 4.2.2-15. Zusammenarbeit: Studienfächer mit positiven und negativen Erfahrungen

Jeder zweite Befragte hat eine Sozialwissenschaft (46,8 %), jeder fünfte eine Geistes- und Ingenieurwissenschaft (21,8 % bzw. 19,1 %), jedoch nicht einmal jeder zehnte eine Naturwissenschaft (8,0 %) als Studienfach angegeben, in dem gute Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Hochschullehrenden gesammelt

wurden. Schlechte Erfahrungen machte jeder zweite Befragte in den Ingenieurwissenschaften (48,5 %), jeder fünfte in den Sozialwissenschaften (21,2 %) und mehr als jeder zehnte in den Geistes- und Naturwissenschaften (13,6 % bzw. 12,9 %). Darüber hinaus merkten 4,3 % bzw. 3,8 % der Befragten als Kommentar an, dass die Zusammenarbeit nicht von der Disziplin, sondern vom Hochschullehrenden oder der Person abhänge. Insgesamt wurden in sozialwissenschaftlichen Fächern doppelt so oft besonders gute als eher schlechte Erfahrungen gemacht, in den ingenieurwissenschaftlichen Fächer genau umgekehrt. Bei den geisteswissenschaftlichen Fächern gibt es häufiger positive Erfahrungen, in den naturwissenschaftlichen Fächern eher schlechte (vgl. Abb. 4.2.2-15).

Hypothese 8b – Die Qualität der Zusammenarbeit mit den Hochschullehrenden ist abhängig vom Studienfach.

Hypothese 8b wird durch die Ergebnisse der Befragung bestätigt. Mehr als die Hälfte der Befragten, die mit Hochschullehrenden für Schulungen zusammenarbeiten, machten unterschiedliche Erfahrungen. Die Befragten sammelten in den Sozialwissenschaften besonders häufig positive, in den Ingenieurwissenschaften negative Erfahrungen.

Mit Hilfe der Kreuztabellierung können Hypothesen zu den Zusammenhängen zwischen den in den Studienfächern gesammelten Erfahrungen und dem Bibliothekstyp oder dem Abschluss untersucht werden (vgl. Tab. 4.2.2-16).

- *Bibliothekstyp:* Befragte aus Universitätsbibliotheken haben in den Geistes- und Naturwissenschaften häufiger von guten Erfahrungen berichtet, Befragte aus Fachhochschulbibliotheken in den Sozial- und Ingenieurwissenschaften. Schlechte Erfahrungen sammelten Befragte aus Universitätsbibliotheken öfter in den Naturwissenschaften und Befragte aus Fachhochschulbibliotheken in den Ingenieurwissenschaften. Die genannten Unterschiede sind statistisch signifikant.

Tab. 4.2.2-16. Kreuztabellierung: Studienfachabhängige Erfahrungen bei der Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden (Frage 8) und Bibliothekstyp, Abschluss

Variable A	* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Erfahrungen Studienfach	* Bibliothekstyp	167	5,490	1	0,019	0,181*
Positiv: Geisteswissenschaften	* Bibliothekstyp	88	11,357	1	0,001	0,359***
Positiv: Sozialwissenschaften	* Bibliothekstyp	88	9,702	1	0,002	0,332**
Positiv: Ingenieurwissenschaften	* Bibliothekstyp	88	7,453	1	0,006	0,291**
Positiv: Naturwissenschaften	* Bibliothekstyp	88	7,069	1	0,008	0,283**
Negativ: Ingenieurwissenschaften	* Bibliothekstyp	81	22,443	1	< 0,001	0,526***
Negativ: Naturwissenschaften	* Bibliothekstyp	81	12,631	1	< 0,001	0,395***
Positiv: Sozialwissenschaften	* Abschluss	84	9,231	1	0,002	0,331***
Positiv: Geisteswissenschaften	* Abschluss	84	6,132	1	0,013	0,270*
Positiv: Ingenieurwissenschaften	* Abschluss	84	4,245	1	0,039	0,229*
Negativ: Naturwissenschaften	* Abschluss	77	7,393	1	0,007	0,310**
Negativ: Ingenieurwissenschaften	* Abschluss	77	5,432	1	0,020	0,266*

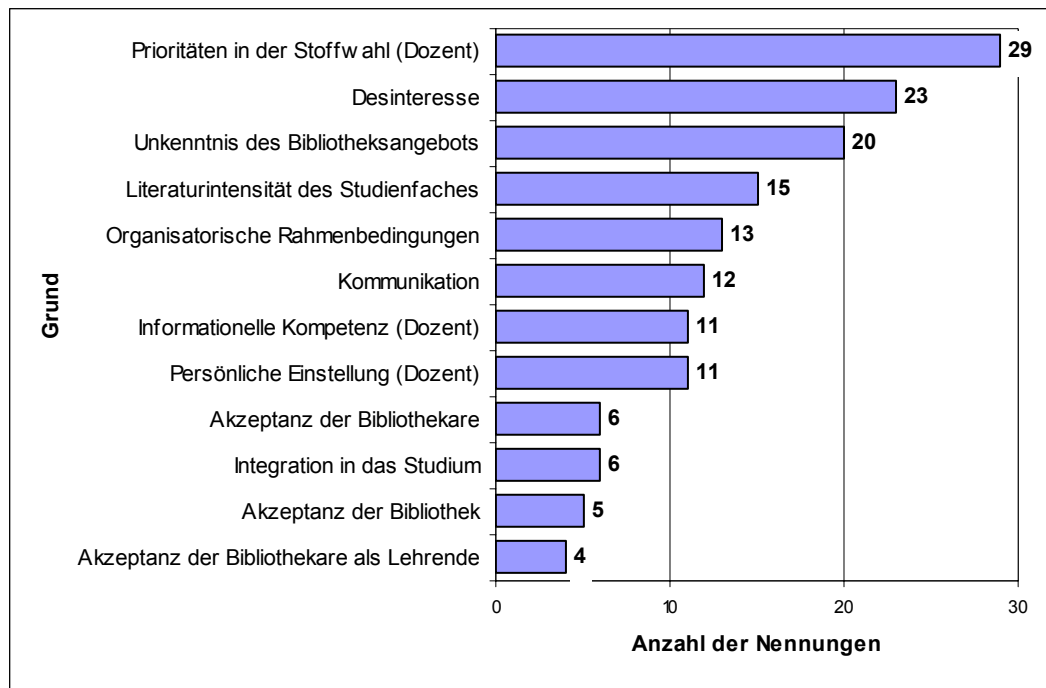
- *Abschluss*: Befragte mit einem Abschluss G1 nennen häufiger positive Erfahrungen in den Geisteswissenschaften, mit einem Abschluss der G2 in den Sozial- und Ingenieurwissenschaften. In den Naturwissenschaften sammelten Befragte mit einem Abschluss G1, in den Ingenieurwissenschaften Befragte mit einem Abschluss G2 öfter negative Erfahrungen. Die Unterschiede sind statistisch signifikant.

Zum Abschluss werden die von den Befragten in einem freien Kommentarfeld beschriebenen und für die Auswertung kategorisierten Barrieren betrachtet. Die Ursachen für negative Erfahrungen oder eine nicht bestehende Zusammenarbeit sehen die Teilnehmer häufig in den Prioritäten der Hochschullehrenden bei der Stoffwahl, im Desinteresse und in der Unkenntnis des Angebots (vgl. Abb. 4.2.2-16). Die Befragten gaben an, dass die Hochschullehrenden

- die Fähigkeiten bereits voraussetzten,
- sich der Bedeutung dieser Fähigkeiten nicht bewusst seien, die Problematik nicht erkannten,
- das Literaturstudium und die Recherche als sekundär ansähen,
- zwar Zeit abgäben, aber nicht gemeinsam planen,
- wenig Interesse an der Bibliothek und an einer Kooperation mit ihr zeigten,
- zu wenig auf die Angebote der Bibliothek zurückgriffen,
- nicht erwarteten, dass die Bibliothek interessante Inhalte bietet, und
- die Angebote der Bibliothek nicht kennen würden.

Weitere Aspekte stellen die Literaturintensität des Fachs (in naturwissenschaftlichen und technischen Fächern wird die Laborarbeit mehr betont), die organisatorischen Rahmenbedingungen (Größe der Hochschule, Arbeitsbelastung auf beiden Seiten, Räumlichkeiten) und die Kommunikation (Werbung, Kontakt mit den Fachbereichen) dar. Aber auch die Kompetenz der Hochschullehrenden spielt eine Rolle: die Befragten merken vielfach an, dass Hochschullehrende ihre eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse in diesem Bereich häufig überschätzten und glaubten, alles über die Informationsgewinnung zu wissen. Auch die persönliche Einstellung und Haltung der Hochschullehrenden, die durch die Fachkultur, das Engagement und die Persönlichkeit geprägt würde, führen die Befragten als Einfluss auf die Möglichkeiten für eine Zusammenarbeit an. Weiterhin listen die Befragten den Grad der Akzeptanz der Bibliothek, der Bibliothekare als Mitarbeiter und der Bibliothekare als Lehrende – einschließlich der Haltung der Bibliotheksmitarbeiter zu den Schulungen als Aufgabe der Bibliothek – als Gründe auf.

Unterschiede in den Nennungen zwischen Befragten aus Universitäts- und Fachhochschulbibliotheken sind vorhanden, aber statistisch nicht signifikant. Befragte aus Universitätsbibliotheken haben neben den Prioritäten in der Stoffwahl und dem Desinteresse die Aspekte der Kommunikation, der organisatorischen Rahmenbedingungen und der informationellen Kompetenz der Hochschullehrenden häufiger aufgeführt, Befragte aus Fachhochschulbibliotheken die Unkenntnis des Angebots, die Literaturintensität des Fachs und die persönliche Einstellung der Hochschullehrenden.



(Frage 8c; Mehrfachnennungen; n = 88)

Abb. 4.2.2-16. Gründe für eine mangelnde Zusammenarbeit

Hypothese 8c – Bibliothekare stehen bei der Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden in der Planung und Durchführung von Schulungen einer Vielzahl von Herausforderungen gegenüber.

Hypothese 8c wird durch die Ergebnisse bestätigt. Vor allem Prioritäten in der Stoffwahl, Desinteresse, Unkenntnis des Bibliotheksangebots, studiengangs- und fachspezifische Rahmenbedingungen und Einstellungen der Hochschullehrenden stellen Herausforderungen für die Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden dar.

4.2.3 Kompetenzen für die Planung und Durchführung von Schulungen

In der Literatur wird die Bedeutung didaktisch-methodischer, kommunikativer und organisatorischer Kenntnisse und Fähigkeiten für die Durchführung erfolgreicher Schulungsveranstaltungen für die Vermittlung von Informationskompetenz hervorgehoben (vgl. Kap. 2.1). Die Befragten gewichteten im vierten Teil des Fragebogens diese Kompetenzen und gaben an, wo sie diese erlernt haben bzw. bevorzugt erlernt hätten.

4.2.3.1 Bedeutung der Kompetenzen

Angelehnt an die Studie von Shonrock und Mulder von 1993¹²³¹ wurden die im Kapitel 2.1.4 zusammengestellten Fähigkeiten und Kenntnisse für den Fragebogen operationalisiert (vgl. Tab. 4.2.3-1). Die Befragten bewerteten zunächst die ausgewählten Kenntnisse und Fähigkeiten für die Durchführung von Schulungsveranstaltungen und erstellten so eine Rangliste (Frage 15). Da die Befragten hier zu einer persönlichen Ein-

¹²³¹ Vgl. (Shonrock et al., 1993).

schätzung aufgefordert wurden, beeinflussen Faktoren und Rahmenbedingungen ihre Angaben. Beispielsweise können die praktische Beteiligung an der Durchführung von Schulungsveranstaltungen, die eigene Zufriedenheit mit dem Ablauf der jeweiligen Schulung, das Eingeständnis der eigenen Defizite, der Umfang des Schulungsprogramms der Bibliothek und die eigene Verantwortung im Schulungsteam Auswirkungen auf die wahrgenommene Bedeutung einzelner Kenntnisse und Fähigkeiten haben. Diese Beeinflussungsaspekte stellen gleichzeitig die Grenzen der ermittelten Ergebnisse dar.

Die Befragten bewerten Kenntnisse und Fähigkeiten zur Präsentations- und Vortragstechnik und zur Lehr- und Lernzielplanung am höchsten. Kenntnisse zur Moderation, zur Gesprächsführung, zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung, zur Öffentlichkeitsarbeit und zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln werden ebenfalls für wichtig erachtet. Fähigkeiten im Umgang mit Vorgesetzten, in der Lobbyarbeit, in der Lerntheorie und in der Curriculumplanung nehmen in der Rangliste die letzten Positionen ein (vgl. Abb. 4.2.3-1). Die drei

Tab. 4.2.3-1. Anforderungsprofil und Kompetenzen für schulende Bibliotheksmitarbeiter

Kategorien in Tab. 2-3 (Kap. 2.1.4)	Kategorien im Fragebogen
Pädagogik	Pädagogik, Didaktik und Methodik
Curriculum: Ermittlung geeigneter Kurse für die Integration von Schulungen, Entwicklung eines curricularen Schulungskonzepts	Curriculumplanung
Evaluation: Evaluation der Lernergebnisse der Studierenden, Evaluation der eigenen Lehrtätigkeit und zum Feedback, Weiterentwicklung und Verbesserung der Schulungen	Methoden der Evaluation und des Feedbacks
Unterrichtsgestaltung und Lehren: Formulierung und Planung von Lehr- und Lernzielen, Inhaltsanalyse und didaktische Reduktion, Strukturierung und systematische Vermittlung der Inhalte, Lernbedürfnisse	Lehr- und Lernzielplanung, Lerninhalte planen
Unterrichtsgestaltung und Lehren: niveau- und zielgruppenorientierter Einsatz der Lehrmethode, Integration praktischer Übungen, aktivierende Methoden und Methodenbausteine	Methoden der Gestaltung des Unterrichts (Wahl der Unterrichts-, Arbeits-, Spiel-, Übungs- und Wiederholungsform)
Unterrichtsgestaltung und Lehren: Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln, Präsentation: Erstellung didaktisch aufbereiteter Schulungsmaterialien,	Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln
Unterrichtsgestaltung und Lehren: Planung des Unterrichtsverlaufs	Didaktische Konzepte
Unterrichtsgestaltung und Lehren: Integration lehr- und lernunterstützender Technologien	Lern- und lehrunterstützende Technologien
Kommunikation: Möglichkeiten und Grenzen multimedialer Lernsysteme	
Unterrichtsgestaltung und Lehren: Lernen, Lern- und Motivationspsychologie	Lerntheorie, Lernstrategien

Kategorien in Tab. 2-3 (Kap. 2.1.4)	Kategorien im Fragebogen
Kommunikation	Kommunikation
Kommunikation: Moderation von Gruppen und Teams	<i>Moderation</i>
Kommunikation: Verhandlungsgeschick, Reaktionsvermögen, Gesprächsführung	<i>Gesprächsführung</i>
Kommunikation: Rhetorik und Ausdrucksvermögen, klare und strukturierte Darstellung komplexer Sachverhalte, Ansprache unterschiedlicher Lerntypen, verbale und nonverbale Kommunikation	<i>Präsentations- und Vortragstechnik, Rhetorik</i>
Präsentation: effektiver Einsatz der verfügbaren Medien, Präsentationstechniken, Visualisierung komplexer Sachverhalte	
Integration: Teamfähigkeit	<i>Umgang mit Vorgesetzten und</i>
Kommunikation: Erfahrungsaustausch	<i>Mitarbeitern</i>
Integration: Zusammenarbeit mit Dozenten	<i>Zusammenarbeit von Bibliothekaren und</i>
Kommunikation: Erfahrungsaustausch	<i>Dozenten</i>
Integration: Zusammenarbeit mit Dozenten	<i>Informationsstrukturen der Bibliothek</i>
Kommunikation: Erfahrungsaustausch	<i>und der Hochschule</i>
Organisation	Planungskompetenz
Planung: Projektmanagement	<i>Projektmanagement</i>
Planung: Zeitmanagement	<i>Zeitmanagement</i>
Administration: Koordination und Dokumentation der Schulungsaktivitäten, strategische Planung	<i>Management von Schulungsprogrammen</i>
Planung: Planung von Kurz- und Langzeitzielen	
Werbung: Lobbyarbeit	<i>Lobbyarbeit</i>
Werbung: Öffentlichkeitsarbeit und Marketing der Schulungsangebote	<i>Öffentlichkeitsarbeit</i>

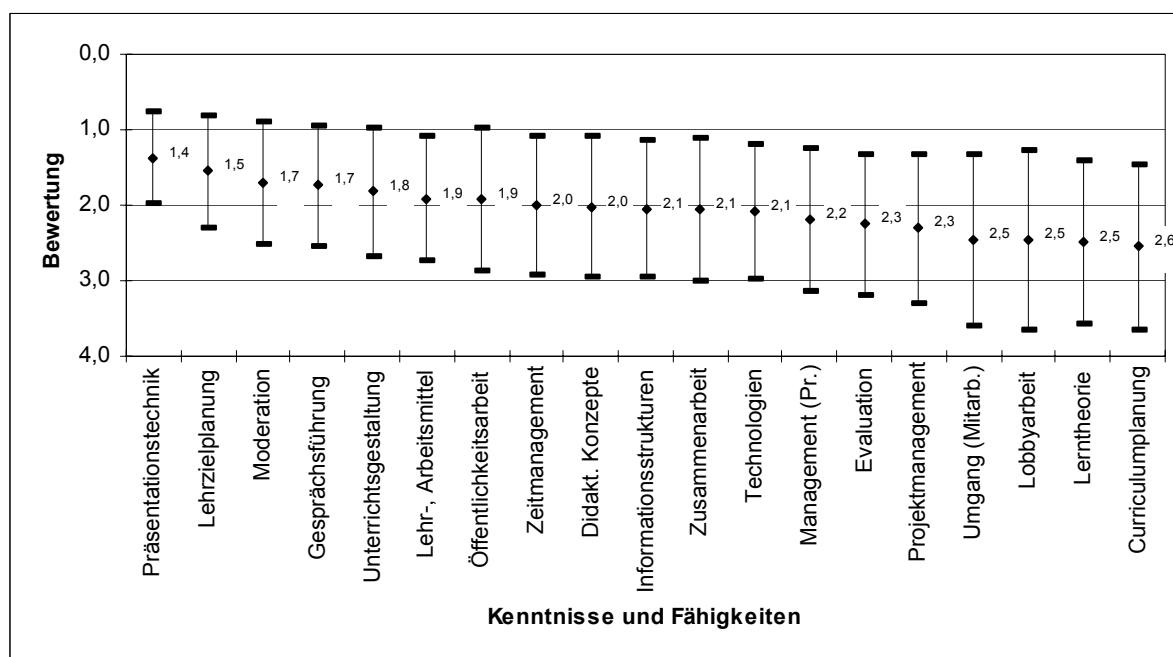
Kategorienbereiche erlangen die folgenden Mittelwerte:

- Pädagogik, Didaktik und Methodik: 1,8;
- Kommunikation: 1,9;
- Planungskompetenz: 2,1.

Die größten Meinungsbreiten existieren bei der Bewertung der Kenntnisse zur Lobbyarbeit ($s = 1,187$), zum Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern ($s = 1,143$), zur Curriculumplanung ($s = 1,098$) und zur Lerntheorie ($s = 1,072$). Die Befragten variieren dagegen in ihrer Bewertung der Bedeutung von Kenntnissen zur Präsentations- und Vortragstechniken und zur Lehr- und Lernzielplanung am geringsten.

Hypothese 9 – Bibliothekare schätzen die Bedeutung pädagogischer, kommunikativer und organisatorischer Fähigkeiten für die erfolgreiche Durchführung und Planung von Schulungen hoch ein.

Hypothese 9 wird mit Hilfe der Ergebnisse der Befragung bestätigt. Fähigkeiten in der Präsentations- und Vortragstechnik und in der Lehr- und Lernzielplanung werden für sehr wichtig erachtet. Kenntnisse in der Moderation, der Gesprächsführung, in den Methoden der Unterrichtsgestaltung, im Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln, in der Öffentlichkeitsarbeit, im Zeitmanagement und zu den didaktischen Konzepten werden ebenfalls wichtiger eingeschätzt. Die Beherrschung von Kenntnissen zu den Informationsstrukturen, zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden, zu den lehr- und lernunterstützenden Technologien, zum Management von Schulungsprogrammen, zu den Methoden der Evaluation und zum Projektmanagement finden die Befragten nicht ganz so wichtig. Kenntnisse im Umgang mit Mitarbeitern und Vorgesetzten, in der Lobbyarbeit, der Lerntheorie und der Curriculumplanung werden ebenfalls für die Planung und Durchführung von Schulungsveranstaltungen für unwichtiger erachtet.



(Frage 15, Mittelwert und Standardabweichung) - Legende: Skala: 1 – wichtig bis 5 – unwichtig.

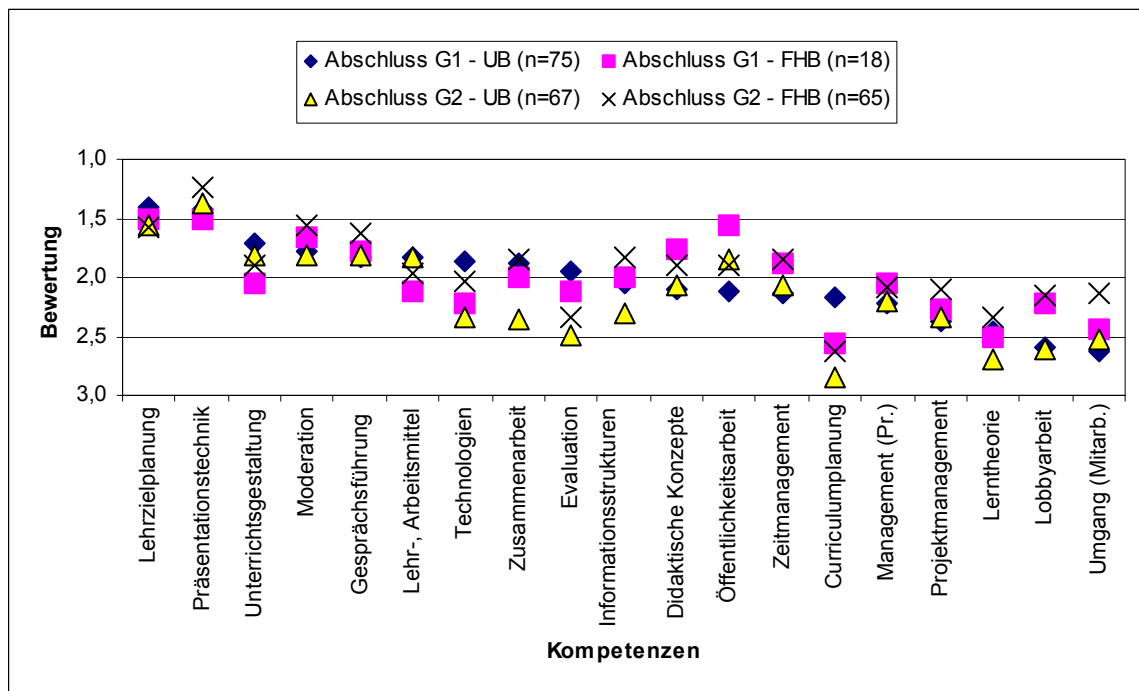
Abb. 4.2.3-1. Bewertung einzelner Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz

Zusammenhänge zwischen der Gewichtung der einzelnen Kenntnisse und Fähigkeiten für die Durchführungen von Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz und den Angaben der Befragten zum Abschluss oder zum Bibliothekstyp stellen sich mit Hilfe der Rangkorrelation nach Spearman Rho wie folgt dar (vgl. Tab. 4.2.3-2).

- *Bibliothekstyp*: Befragte aus Universitätsbibliotheken bewerten Kenntnisse zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung und zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln höher, Befragte aus Fachhochschulbibliotheken zum Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern, zur Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden, zu den Informationsstrukturen der Bibliothek bzw. Hochschule und zur Lobbyar-

beit. Der Zusammenhang ist ganz besonders für die Informationsstrukturen und die Lobbyarbeit statistisch signifikant.

- *Abschluss*: Befragte mit einem Abschluss G1 schätzen die Bedeutung der Kenntnisse zur Curriculumplanung und zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks signifikant höher ein, Befragte mit einem Abschluss G2 die zu den Präsentations- und Vortragstechniken, zum Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern, zum Projektmanagement und zum Zeitmanagement.
- *Abschluss, Bibliothekstyp*: Befragte aus Universitätsbibliotheken mit einem Abschluss G1 bewerten die Bedeutung von Kenntnissen zu lern- und lehrunterstützenden Technologien höher und zur Öffentlichkeitsarbeit geringer ein als die Befragten aus Fachhochschulbibliotheken mit einem Abschluss G1. Befragte aus Universitätsbibliotheken mit einem Abschluss G2 weisen den Kenntnissen zur Lerntheorie, zur Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden, zu den Informationsstrukturen der Bibliothek bzw. Hochschule und zur Lobbyarbeit eine geringere Bedeutung zu als die Befragten aus Fachhochschulbibliotheken mit einem Abschluss G2 (vgl. Abb. 4.2.3-2). Diese Zusammenhänge sind statistisch signifikant.



(Frage 15; n = 225)

Abb. 4.2.3-2. Bewertung einzelner Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz (Betrachtung getrennt nach UB und FHB, Abschlüssen G1 und G2)

Weitere Zusammenhänge der Gewichtung der einzelnen Kenntnisse und Fähigkeiten für die Durchführungen von Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz wurden ebenfalls mit Hilfe der Rangkorrelation nach Spearman Rho untersucht (vgl. Tab. 4.2.3-3).

- *Alter*: Je älter die Befragten sind, desto wichtiger schätzen sie die Bedeutung von Kenntnissen zur Lehr- und Lernzielplanung, zur Curriculumplanung, zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln, zu didaktischen Konzepten, zu lern- und lehrunterstützenden Technologien und zu Methoden der Evaluation und

des Feedbacks ein. Diese Zusammenhänge sind statistisch signifikant, zeigen aber nur eine sehr geringe Korrelation. Dabei lässt sich grundsätzlich die Tendenz beobachten, dass jüngere Befragte die Bedeutung der Kenntnisse und Fähigkeiten für die Durchführung erfolgreicher Schulungsveranstaltungen niedriger bewerten.

- *Arbeitsstunden*: Kenntnisse zur Lehr- und Lernzielplanung und zur Öffentlichkeitsarbeit werden von den Befragten, die viele Arbeitsstunden mit der Durchführung von Schulungen verbringen, bedeutsamer eingeschätzt. Der Zusammenhang ist statistisch schwach signifikant.
- *Informationskompetenz in der Ausbildung*: Befragte, die das Thema Informationskompetenz nicht in der Ausbildung behandelt haben, bewerten die Kenntnisse zu den Methoden zur Unterrichtsgestaltung höher. Die sehr geringe Korrelation ist statistisch signifikant. Auch Kenntnisse zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks schätzen die Befragten wichtiger ein. Dieser Zusammenhang ist jedoch nur statistisch tendenziell signifikant.
- *Begriff Informationskompetenz*: Befragte, deren Bibliotheken den Begriff Informationskompetenz benutzen, weisen den Kenntnissen zur Lehr- und Lernzielplanung einen höheren und zum Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern einen niedrigeren Stellenwert zu. Dieser Zusammenhang ist statistisch signifikant. Die Befragten, die den Begriff Informationskompetenz nicht benutzen, bewerten Kenntnisse zur Zusammenarbeit zwischen Bibliothekaren und Hochschullehrenden höher. Dieser Zusammenhang ist statistisch nicht signifikant.

Tab. 4.2.3-2. Korrelationen (Spearman Rho): Bewertung einzelner Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz (Frage 15) und Abschluss, Bibliothekstyp

Variable A	* Variable B	n	r _s	p
Informationsstrukturen	* Bibliothekstyp	244	-0,220***	0,001
Lobbyarbeit	* Bibliothekstyp	245	-0,190**	0,003
Umgang (Mitarb.)	* Bibliothekstyp	245	-0,148*	0,020
Zusammenarbeit	* Bibliothekstyp	246	-0,140*	0,028
Unterrichtsgestaltung	* Bibliothekstyp	245	0,129*	0,044
Evaluation	* Abschluss	228	0,229***	< 0,001
Curriculumplanung	* Abschluss	225	0,219***	0,001
Präsentationstechnik	* Abschluss	227	-0,170*	0,010
Umgang (Mitarb.)	* Abschluss	227	-0,137*	0,039
Projektmanagement	* Abschluss	227	-0,119	0,074
Zeitmanagement	* Abschluss	228	-0,117	0,079
Öffentlichkeitsarbeit	(Abschluss G1) * Bibliothekstyp	86	-0,291**	0,007
Technologien	(Abschluss G1) * Bibliothekstyp	86	0,243*	0,024
Infrastruktur	(Abschluss G2) * Bibliothekstyp	140	-0,273***	0,001
Zusammenarbeit	(Abschluss G2) * Bibliothekstyp	142	-0,259**	0,002
Lobbyarbeit	(Abschluss G2) * Bibliothekstyp	141	-0,199*	0,018
Lerntheorie	(Abschluss G2) * Bibliothekstyp	142	-0,172*	0,041

Tab. 4.2.3-3. Korrelationen (Spearman Rho): Bewertung einzelner Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz (Frage 15) und Alter, Arbeitsstunden, Begriff Informationskompetenz

Variable A	* Variable B	n	r _s	p
Curriculumplanung	* Alter	241	0,222***	0,001
Evaluation	* Alter	244	0,192**	0,003
Technologien	* Alter	244	0,189**	0,003
Lehr- und Arbeitsmittel	* Alter	244	0,172**	0,007
Lehrzielplanung	* Alter	243	0,157	0,014
Didaktische Konzepte	* Alter	243	0,148*	0,021
Lehrzielplanung	* Arbeitsstunden	207	-0,149*	0,032
Öffentlichkeitsarbeit	* Arbeitsstunden	208	-0,143*	0,040
Unterrichtsgestaltung	* IK in Ausbildung	258	0,154*	0,013
Evaluation	* IK in Ausbildung	259	0,116	0,063
Lehrzielplanung	* Begriff Informationskompetenz	254	-0,152*	0,015
Umgang (Mitarb.)	* Begriff Informationskompetenz	254	0,137*	0,029
Zusammenarbeit	* Begriff Informationskompetenz	255	0,112	0,074

Tab. 4.2.3-4. Korrelationen (Spearman Rho): Bewertung zweier Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz (Frage 15) (Auswahl)

Variable A	* Variable B	n	r _s	p
Gesprächsführung	* Moderation	248	0,797***	< 0,001
Lehr- und Arbeitsmittel	* Unterrichtsgestaltung	258	0,608***	< 0,001
Management (Pr.)	* Projektmanagement	257	0,585***	< 0,001
Zeitmanagement	* Projektmanagement	258	0,585***	< 0,001
Informationsstrukturen	* Zusammenarbeit	257	0,568***	< 0,001
Evaluation	* Technologien	259	0,556***	< 0,001
Öffentlichkeitsarbeit	* Lobbyarbeit	258	0,551***	< 0,001
Management (Pr.)	* Zeitmanagement	257	0,515***	< 0,001
Umgang (Mitarb.)	* Gesprächsführung	258	0,491***	< 0,001
Lerntheorie	* Didaktische Konzepte	258	0,489***	< 0,001
Technologien	* Lehr- und Arbeitsmittel	259	0,477***	< 0,001
Curriculumplanung	* Lehrzielplanung	256	0,455***	< 0,001
Lerntheorie	* Technologien	259	0,450***	< 0,001
Projektmanagement	* Umgang (Mitarb.)	258	0,442***	< 0,001
Öffentlichkeitsarbeit	* Management (Pr.)	257	0,441***	< 0,001
Technologien	* Didaktische Konzepte	258	0,437***	< 0,001
Unterrichtsgestaltung	* Lehrzielplanung	257	0,432***	< 0,001
Informationsstrukturen	* Umgang (Mitarb.)	257	0,431***	< 0,001
Lerntheorie	* Evaluation	259	0,430***	< 0,001
Didaktische Konzepte	* Lehr- und Arbeitsmittel	258	0,421***	< 0,001

Zum Schluss wurden die Zusammenhänge zwischen den Gewichtungen einzelner Kenntnisse und Fähigkeiten untersucht. Die Befragten bewerten die Fähigkeiten zur Gesprächsführung höher, wenn sie auch die Bedeutung der Fähigkeiten zur Moderation höher einschätzen. Sie beurteilen die Beherrschung von Kenntnissen und Fähigkeiten zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln höher, wenn sie auch die Kenntnisse zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung höher einschätzen. Bewerten die Befragten die Bedeutung von Kenntnissen zum Management von Schulungsprogrammen oder zum Zeitmanagement höher, sehen sie ebenfalls eine größere Bedeutung bei den Kenntnissen zum Projektmanagement. Wenn die Befragten den Kenntnissen zu den Informationsstrukturen höhere Werte beimessen, bewerten sie auch die Bedeutung der Kenntnisse zur Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden höher. Legen die Befragten einen höheren Wert auf die Methoden der Evaluation und des Feedbacks, dann messen sie auch den Kenntnissen zu den lern- und lehrunterstützenden Technologien eine höhere Bedeutung zu. Diese und weitere Zusammenhänge zwischen den einzelnen Bewertungen der Kenntnisse und Fähigkeiten sind statistisch hoch signifikant und stellen zum Teil eine mittlere bis geringe Korrelation dar (vgl. Tab. 4.2.3-4).

Die Zusammenhangsbetrachtung zeigt, dass ganz besonders die Bewertungen des Stellenwerts von Fähigkeiten und Kenntnissen zur Lehr- und Lernzielplanung, zur Zusammenarbeit, zum Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern, zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks, zur Curriculumgestaltung und zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung vom unterschiedlichen demographischen Hintergrund oder anderen Angaben der Befragten beeinflusst werden. Darüber hinaus bewerten die Befragten einzelne Kenntnisse und Fähigkeiten in Zusammenhang mit einer zweiten höher.

4.2.3.2 *Aneignung der Kompetenzen: Realität und Präferenz*

Nachdem die Befragten die persönliche Bedeutung einzelner Fähigkeiten und Kenntnisse für die Planung und Durchführung von Schulungsveranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz einschätzten, wurden sie um Angaben zur Art und Weise der Aneignung dieser Fähigkeiten und Kenntnisse gebeten (Fragen 16 bis 18). Die Befragten wählten für den Erwerb jeder Fähigkeit bzw. Kenntnis eine oder mehrere Lernformen bzw. -gelegenheiten aus:

- Unter der „bibliothekarischen Ausbildung“ werden Kurse und Tätigkeiten verstanden, an denen die Befragten während der Berufsbildung bzw. wissenschaftlichen Ausbildung im bibliotheks- bzw. informationswissenschaftlichen Studium, in der FaMI-Ausbildung oder während des Referendariats teilnehmen.¹²³²
- Die Benennung „nicht bibliotheksspezifische Ausbildung“ beinhaltet Kurse und Tätigkeiten, die im Rahmen einer Berufsbildung oder wissenschaftlichen Ausbildung in einem anderen Fachgebiet außerhalb des Bibliothekswesens wahrgenommen wurden.

¹²³² Vgl. die Definition des Begriffs Ausbildung in Kap. 2.1.1.

- Die Bezeichnung „berufliche Fortbildung“ fasst inner- und außerbetriebliche Seminare und Veranstaltungen zusammen, die im Rahmen der Tätigkeitsausübung berufsbegleitend zur Erneuerung bzw. Ausweitung der Kenntnisse besucht wurden.¹²³³
- „Training am Arbeitsplatz“ umfasst das Lernen von Fähigkeiten und Kenntnissen durch die individuelle Anleitung bzw. Unterweisung während der Aufgabenausübung oder im Prozess der Arbeit am Arbeitsplatz durch andere Bibliotheksmitarbeiter.¹²³⁴
- „Selbststudium/Learning by Doing“ bezeichnet den Erwerb von Fähigkeiten und Kenntnissen durch selbstgesteuertes Lernen ohne Anleitung von außen durch Beobachten und Ausprobieren, durch das Lesen von Fachbüchern oder -zeitschriften am Arbeitsplatz und durch die Nutzung von Lernangeboten und Anregungen im Internet.¹²³⁵

Einige Lernformen werden für den Erwerb bestimmter Kenntnisse und Fähigkeiten bevorzugt, andere vernachlässigt. Die Befragten erlernten praktische und alltäglich anzuwendende Fähigkeiten und Kenntnisse häufig im Selbststudium oder durch Training am Arbeitsplatz, aber Techniken, Technologien und theoretische Grundlagen eher in der Fortbildung oder in der Ausbildung. Die folgende detaillierte Betrachtung lässt Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Zusammenhänge erkennen. Zuerst werden die Nutzung der Lernformen in der Realität und die Präferenzen der Befragten für den Erwerb der Kenntnisse und Fähigkeiten beschrieben. Anschließend werden ausgewählte Zusammenhänge beschrieben. Die Lerngewohnheiten der Befragten, die Mitarbeitergröße ihrer Bibliothek oder die unterschiedlichen Gegebenheiten bezüglich einzelner Lernformen in den Bundesländern wurden nicht erfasst und bei der Auswertung nicht berücksichtigt.

4.2.3.2.1 Nutzung und Präferenz einzelner Lernformen

Die Befragten erwarben einzelne Fähigkeiten und bevorzugten deren Erwerb häufig in einer oder mehreren der zur Auswahl stehenden Lernformen – bibliothekarische Ausbildung und nicht bibliotheksspezifische Ausbildung, berufliche Fortbildung, Training am Arbeitsplatz und Selbststudium.

In der *bibliothekarischen Ausbildung* (vgl. Abb. 4.2.3-3) erwarben die Befragten am häufigsten Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit (20,9 %), der Informationsstrukturen der Bibliothek und der Hochschule (12,4 %), der Präsentations- und Vortragstechnik (11,1 %) und der lehr- und lernunterstützenden Technologien (10,3 %). Kenntnisse zur Curriculumplanung (1,2 %), zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden (2,4 %) und zum Management von Schulungsprogrammen (2,8 %) erlernten sie seltener auf diese Art.

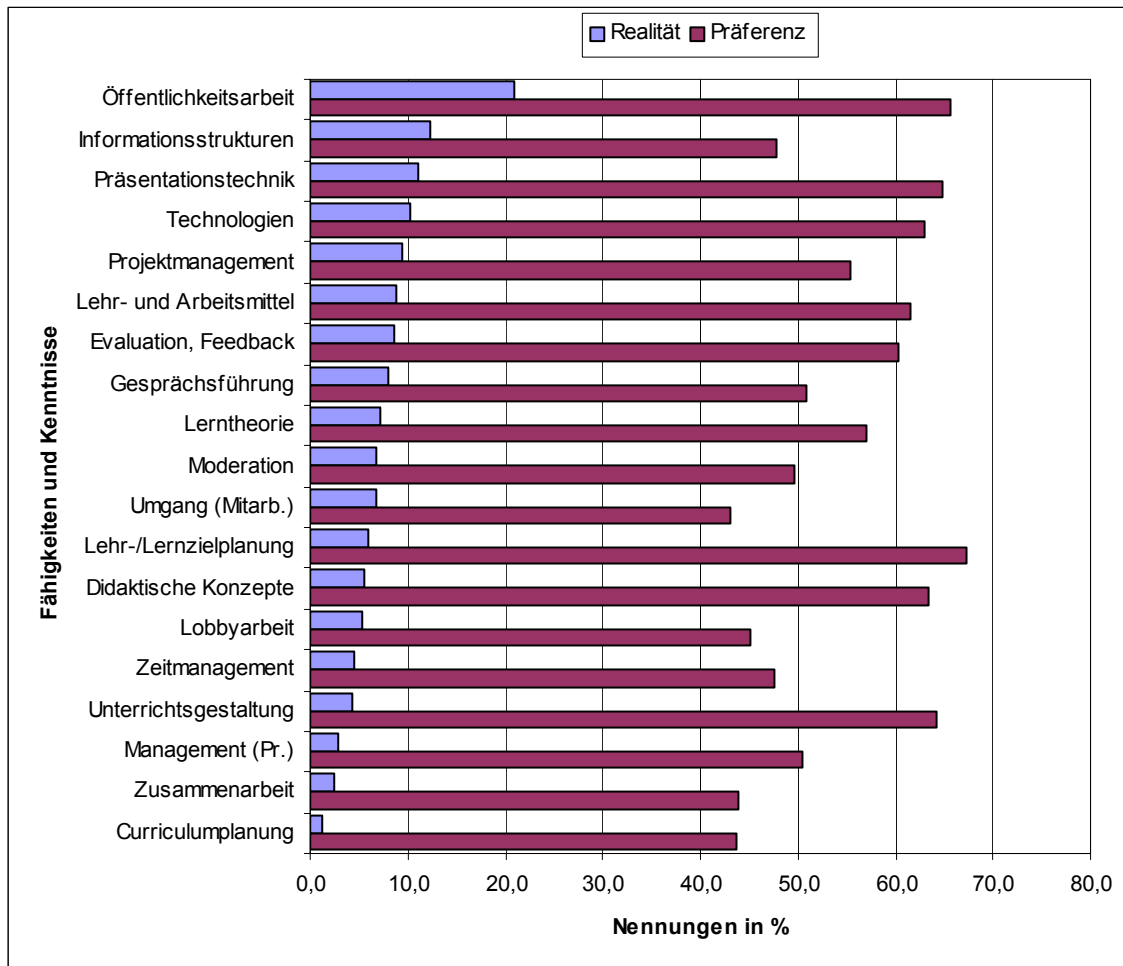
Die Befragten hätten jedoch bevorzugt Fähigkeiten im Bereich der Lehr- und Lernzielplanung (67,3 %), der Öffentlichkeitsarbeit (65,7 %) und der Präsentations- und Vortragstechnik (64,9 %) in der bibliothekarischen Ausbildung erworben. Am seltensten gaben sie an, Kenntnisse zur Curriculumplanung (43,6 %), zum Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern (43,1 %) und zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden (43,9 %)

¹²³³ Vgl. die Definition des Begriffs Fortbildung in Kap. 2.1.1.

¹²³⁴ Vgl. die Ausführungen zur Fortbildung „on-the-job“ in Kap. 2.3.1.

¹²³⁵ Vgl. die Ausführungen zur informellen Weiterbildung in Kap. 2.3.1.

in der bibliothekarischen Ausbildung bevorzugt zu erlernen. Die größten Unterschiede zwischen den Angaben zur Realität und zur Präferenz bestehen bei der Lehr- und Lernzielplanung (Differenz: 61,4 %), den Methoden zur Unterrichtsgestaltung (Differenz: 59,9) und den didaktischen Konzepten (Differenz: 57,9 %). Die Befragten haben die Kenntnisse und Fähigkeiten seltener in der Realität in der bibliothekarischen Ausbildung erwerben können, als sie es sich wünschten.



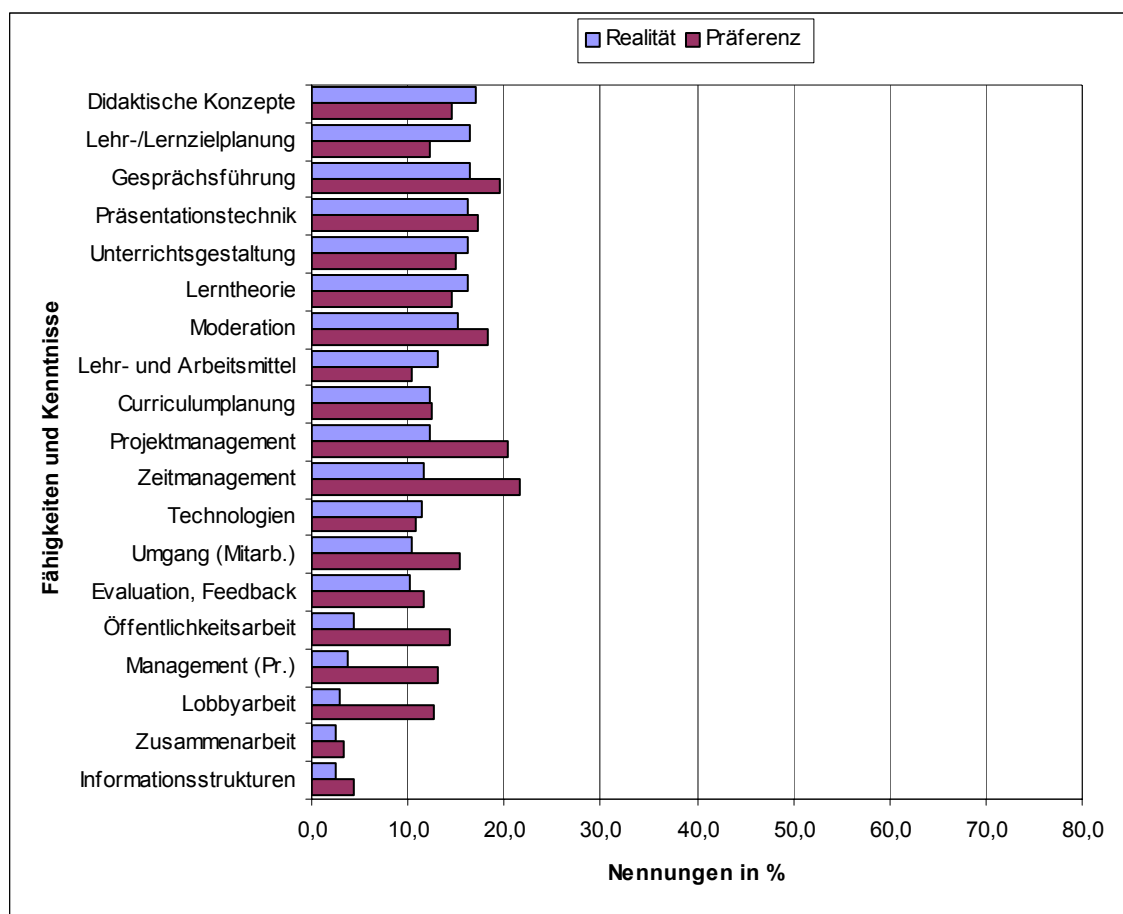
(Fragen 16-18; n – siehe Tab. 4.2.3-18)

Abb. 4.2.3-3. Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse in der bibliothekarischen Ausbildung: Realität und Präferenz

Bei der *nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung* zeigt sich ein anderes Bild (vgl. Abb. 4.2.3-4). Die Befragten eigneten sich am häufigsten Kenntnisse zu didaktischen Konzepten (17,0 %), zur Lehr- und Lernzielplanung (16,5 %), zur Gesprächsführung (16,3 %), zu Präsentations- und Vortragstechniken (16,3 %), zur Lerntheorie (16,2 %) und zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung (16,2 %) in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung an. Nur vereinzelt erwarben die Befragten Fähigkeiten und Kenntnisse zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden (2,4 %), zu den Informationsstrukturen der Hochschule und der

Bibliothek (2,4 %), zur Lobbyarbeit (2,8 %), zum Management von Schulungsprogrammen (3,7 %) und zur Öffentlichkeitsarbeit (4,4 %) in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung.

Die Befragten hätten bevorzugt, Fähigkeiten und Kenntnisse zur Moderation (18,3 %), zur Gesprächsführung (19,5 %), zum Projektmanagement (20,3 %) und zum Zeitmanagement (21,5 %) in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung zu erwerben. Die größten Unterschiede zwischen den Angaben zur Realität und zur Präferenz bestehen beim Zeitmanagement (Differenz: 9,9 %), bei der Öffentlichkeitsarbeit (Differenz: 9,9 %), der Lobbyarbeit (Differenz: 9,8 %), dem Management von Schulungsprogrammen (Differenz: 9,5 %) und dem Projektmanagement (Differenz: 8,1%). Der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung wird im realen und gewünschten Erwerb der Kenntnisse und Fähigkeiten eine geringe Bedeutung zugemessen.



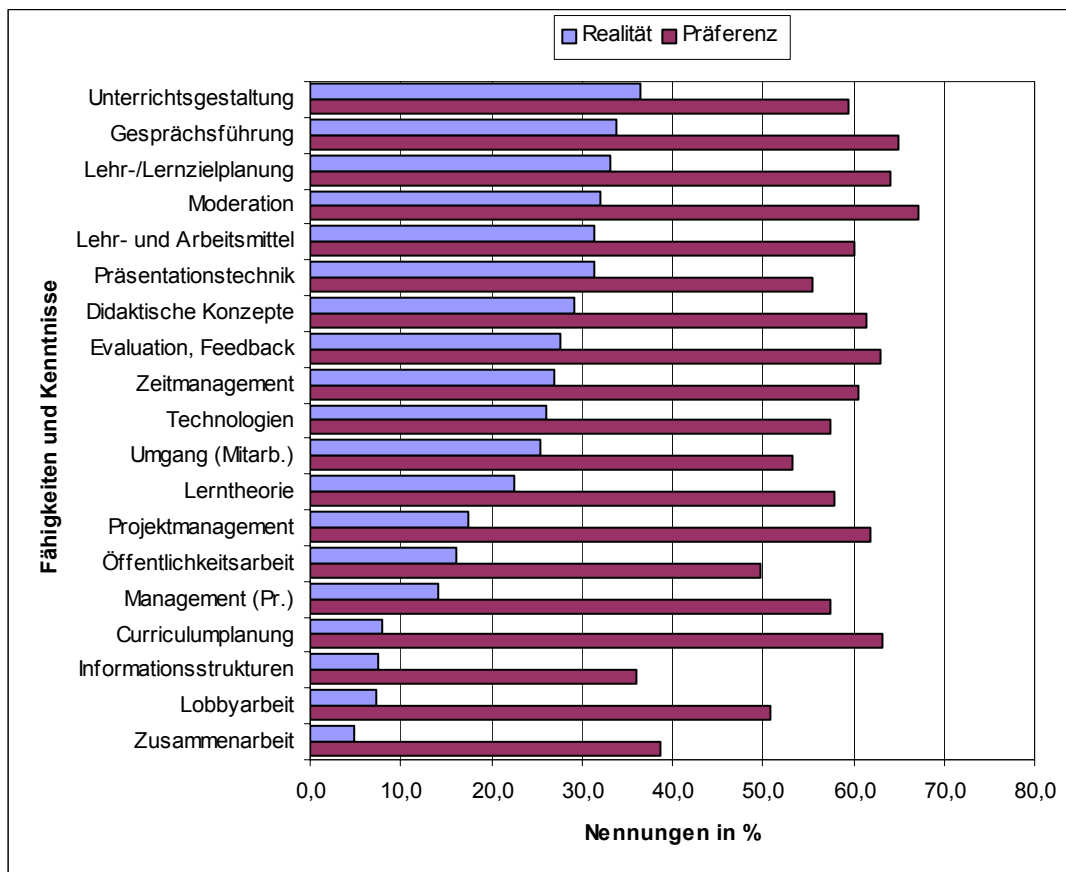
(Fragen 16-18; n – siehe Tab. 4.2.3-18)

Abb. 4.2.3-4. Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung: Realität und Präferenz

Wiederum ein anderes Bild zeigen die Angaben der Befragten zur *beruflichen Fortbildung* (vgl. Abb. 4.2.3-5). Zwischen einem Viertel und einem Drittel der Befragten erwarben hier ihre Kenntnisse vor allem in den Bereichen der Pädagogik, Didaktik und Methodik und der Kommunikation. Die Befragten eigneten sich Kenntnisse zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung (36,4 %), zur Gesprächsführung (33,9 %) und zur Lehr- und Lernzielplanung (33,2 %) am häufigsten in der beruflichen Fortbildung an. Nicht einmal

10 % der Befragten erwarben ihre Kenntnisse zur Curriculumplanung (7,9 %), zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden (4,8 %), zu den Informationsstrukturen der Hochschule und Bibliothek (7,6 %) und zur Lobbyarbeit (7,3 %) in der beruflichen Fortbildung.

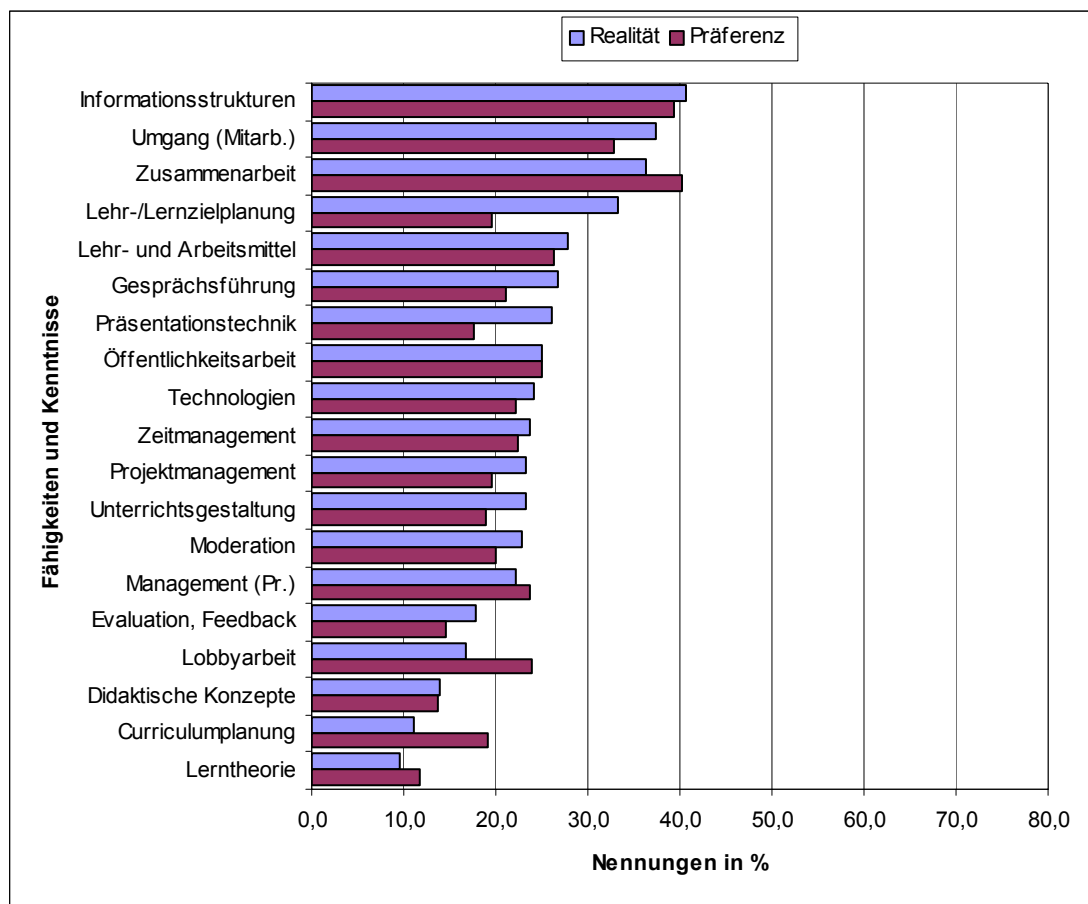
Mehr als die Hälfte der Befragten hätte für den Erwerb aller aufgelisteten Kenntnisse und Fähigkeiten den Besuch von Fortbildungsveranstaltung vorgezogen. Vor allem Fähigkeiten zur Moderation (67,1 %), zur Gesprächsführung (65,0 %), zur Lehr- und Lernzielplanung (64,1 %) und zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks (63,1 %) hätten sie bevorzugt im Rahmen der beruflichen Fortbildung erwerben wollen. Seltener besteht dieser Wunsch bei dem Erwerb von Kenntnissen zu den Informationsstrukturen der Hochschule und der Bibliothek (36,0 %) und zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden (38,6 %). Die größten Unterschiede zwischen den Angaben zur Realität und zur Präferenz bestehen bei der Curriculumplanung (Differenz: 55,3 %), dem Projektmanagement (Differenz: 44,2 %), der Lobbyarbeit (Differenz: 43,5 %) und dem Management von Schulungsprogrammen (Differenz: 43,2 %). Die Befragten haben alle Kenntnisse und Fähigkeiten in der Realität seltener in der beruflichen Fortbildung erwerben können, als sie es sich wünschten.



(Fragen 16-18; n – siehe Tab. 4.2.3-18)

Abb. 4.2.3-5. Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse in der beruflichen Fortbildung: Realität und Präferenz

Im Gegensatz zur beruflichen Fortbildung bestehen die großen Unterschiede zwischen der Realität und der Präferenz der Befragten beim *Training am Arbeitsplatz* nicht. Ein Viertel der Befragten eignete sich einen Großteil der aufgeführten Kenntnisse und Fähigkeiten am Arbeitsplatz an (vgl. Abb. 4.2.3-6). Kenntnisse im Umgang mit Mitarbeitern und Vorgesetzten (37,5 %), in der Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden (36,3 %), zu den Informationsstrukturen der Bibliothek und der Hochschule (40,6 %) und zur Lehr- und Lernzielplanung (33,2 %) erwarben sie häufig durch Training am Arbeitsplatz. Fähigkeiten in der Lerntheorie (9,5 %), in der Curriculumplanung (11,1 %), zu den didaktischen Konzepten (13,8 %), zur Lobbyarbeit (16,7 %) und zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks (17,9 %) eigneten sie sich seltener durch Training am Arbeitsplatz an.



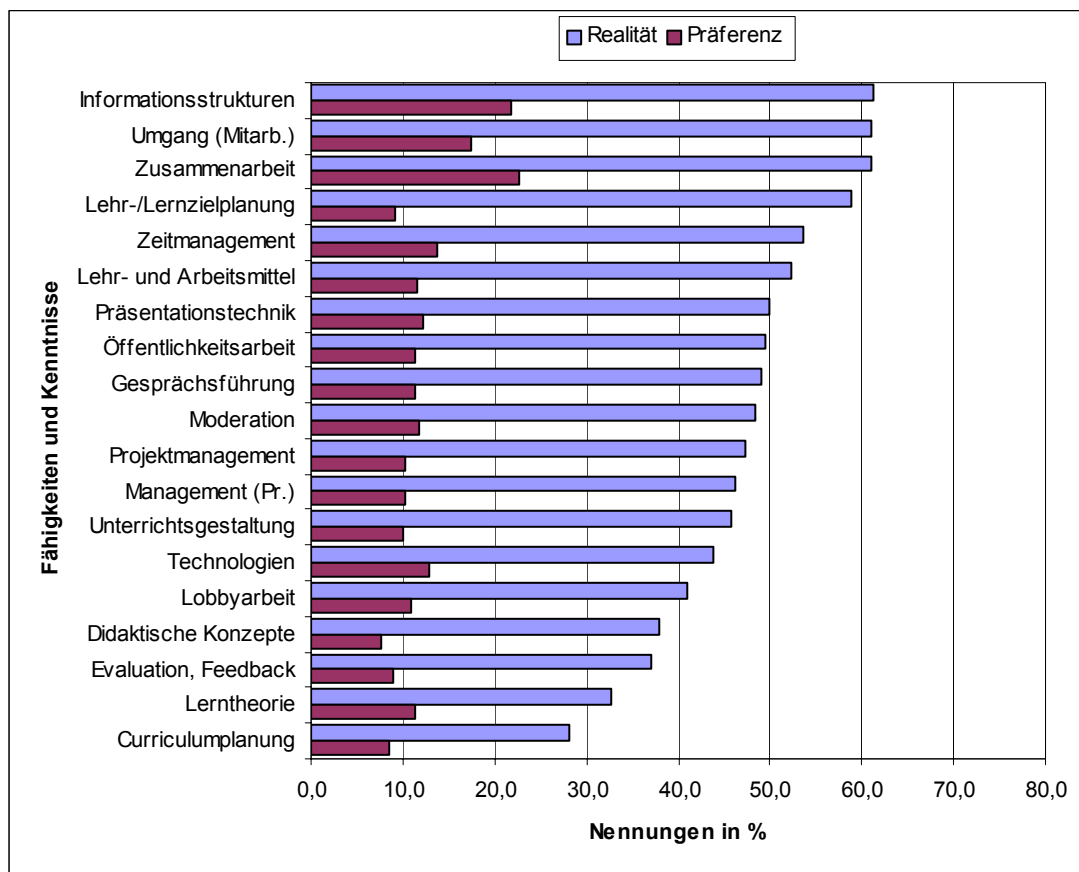
(Fragen 16-18; n – siehe Tab. 4.2.3-18)

Abb. 4.2.3-6. Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse im Training am Arbeitsplatz: Realität und Präferenz

Die Befragten hätten am häufigsten bevorzugt Kenntnisse zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden (40,2 %), zu den Informationsstrukturen der Hochschule und Bibliothek (39,5 %) und zum Umgang mit Mitarbeitern und Vorgesetzten (32,9 %) durch Training am Arbeitsplatz erworben. Für die Aneignung von Kenntnissen zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks (14,5 %), zu didaktischen Konzepten (13,7 %) und zur Lerntheorie (11,6 %) wird das Training am Arbeitsplatz seltener präferiert. Die größten Unterschiede zwischen den Angaben zur Realität und zur Präferenz bestehen bei den Kenntnissen zur Lehr- und Lernzielplanung (Differenz: 13,7 %), zu den Präsentations- und Vortragstechniken (Differenz: 8,6 %),

zur Curriculumplanung (Differenz: 8,1 %) und zur Lobbyarbeit (Differenz: 7,2 %). Training am Arbeitsplatz wird häufiger in der Realität genutzt, jedoch nur für den Erwerb von Kenntnissen zur Curriculumplanung, zur Lobbyarbeit und zur Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden häufiger bevorzugt.

Im Vergleich zum Erwerb der Kenntnisse und Fähigkeiten durch das Training am Arbeitsplatz wird *Learning by Doing* bzw. das *Selbststudium* in der Realität sehr häufig genutzt (vgl. Abb. 4.2.3-7). Die Befragten eigneten sich ganz besonders Kenntnisse und Fähigkeiten zur Lehr- und Lernzielplanung (58,9 %), zum Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern (61,0 %), zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden (61,0 %) und zu den Informationsstrukturen der Hochschule und der Bibliothek (61,4 %) an. Kenntnisse zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln (52,4 %), zur Moderation (48,4 %), zur Gesprächsführung (49,0 %), zur Präsentations- und Vortragstechnik (50,0 %), zum Projektmanagement (47,3 %), zum Zeitmanagement (53,6 %) und zur Öffentlichkeitsarbeit (49,4 %) erwarb immer noch mehr als die Hälfte der Befragten im Selbststudium. Kenntnisse zur Unterrichtsgestaltung (45,8 %), zu lehr- und lernunterstützenden Technologien (43,9 %), zum Management von Schulungsprogrammen (46,2 %) und zur Lobbyarbeit (41,1 %) eigneten sich mehr als zwei Fünftel der Befragten im Selbststudium an. Kenntnisse zur Curriculumplanung (28,1 %) und zur Lerntheorie und Lernstrategie (32,8 %) erwarben hingegen lediglich ein Drittel der Befragten im Selbststudium.

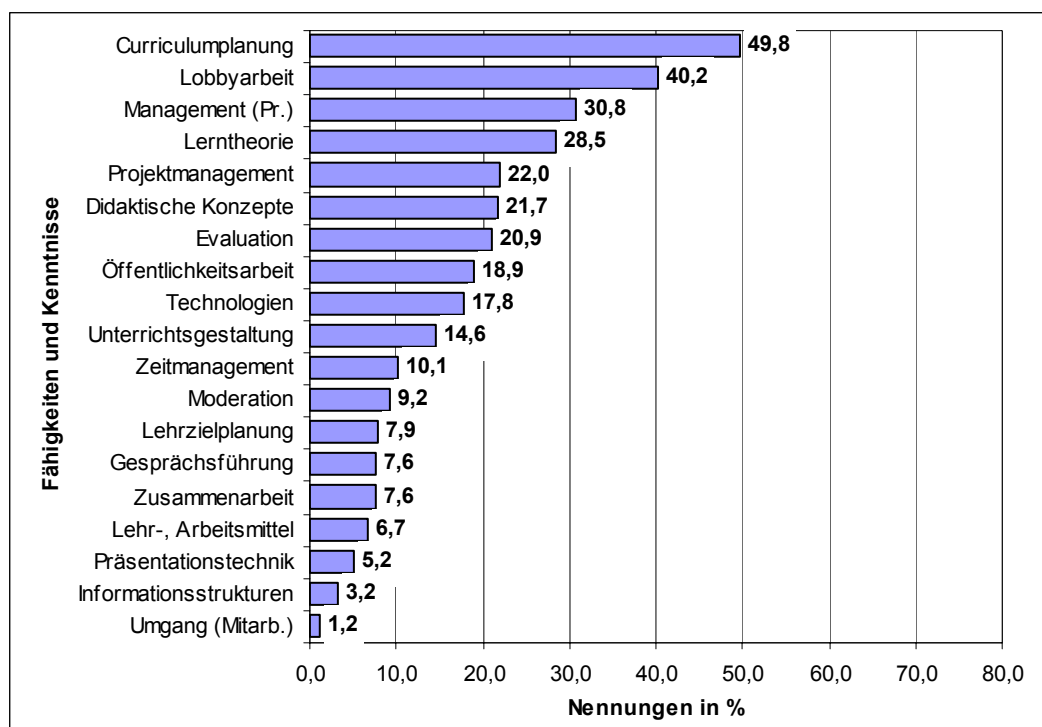


(Fragen 16-18; n – siehe Tab. 4.2.3-18)

Abb. 4.2.3-7. Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse im Selbststudium: Realität und Präferenz

Weniger als 20 % der Befragten hätte für den Erwerb aller aufgelisteten Kenntnisse und Fähigkeiten das Selbststudium vorgezogen. Das Selbststudium wird am ehesten für den Erwerb von Kenntnissen zu den Informationsstrukturen der Hochschule und der Bibliothek (21,9 %), zum Umgang mit Mitarbeitern und Vorgesetzten (17,5 %) und zur Zusammenarbeit von Hochschullehrenden und Bibliothekaren (22,9 %) bevorzugt. Am seltensten wünschen sich die Befragten, Kenntnisse in den Bereichen der Lehr- und Lernzielplanung (9,2 %), der didaktischen Konzepte (7,6 %), der Methoden der Evaluation und des Feedbacks (8,8 %) und der Curriculumplanung (8,4 %) im Selbststudium zu erwerben. Die größten Unterschiede zwischen den Angaben zur Realität und zur Präferenz bestehen bei den Kenntnissen zur Lehr- und Lernzielplanung (Differenz: 49,7 %), zum Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern (Differenz: 43,5 %), zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln (Differenz: 40,8 %), zum Zeitmanagement (Differenz: 39,8 %) und zu den Informationsstrukturen der Hochschule und der Bibliothek (Differenz: 39,5 %). Das Selbststudium wurde sehr viel häufiger für den Erwerb der Fähigkeiten und Kenntnisse in der Realität genutzt, als die Befragten es sich wünschten.

Über die vorgestellten Lernformen hinaus, haben die Befragten ebenfalls angegeben, aufgeführte Kenntnisse und Fähigkeiten nicht zu besitzen. 49,8 % erwarben keine Kenntnisse zur Curriculumplanung. Weiteren 40,2 % fehlen Kenntnisse zur Lobbyarbeit und 30,8 % zum Management von Schulungsprogrammen. Kenntnisse zur Lerntheorie (28,5 %), zum Projektmanagement (22,0 %), zu didaktischen Konzepten (21,7 %) und zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks (20,9 %) erwarb nur jeder Fünfte nicht. Kenntnisse zur Präsentations- und Vortragstechnik (5,2 %), zum Umgang mit Vorgesetzten (1,2 %) und zu den Informationsstrukturen der Hochschule und der Bibliothek (3,2 %) waren am seltensten von den Befragten nicht erworben worden (vgl. Abb. 4.2.3-8).



(Fragen 16-18; n – siehe Tab. 4.2.3-18)

Abb. 4.2.3-8. Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse: Nicht erworbene Fähigkeiten

Zusammenfassend geben die Daten den folgenden Eindruck: Die Befragten erwarben in der bibliothekarischen Ausbildung am häufigsten Kenntnisse zur Öffentlichkeitsarbeit, zu den Informationsstrukturen der Bibliothek und der Hochschule, zur Präsentations- und Vortragstechnik und zu den lehr- und lernunterstützenden Technologien. Sie eigneten sich Kenntnisse zu didaktischen Konzepten, zur Lehr- und Lernzielplanung, zur Gesprächsführung, zu Präsentations- und Vortragstechniken, zur Lerntheorie und zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung am häufigsten in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung an. Sie erlernten Kenntnisse zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung, zur Gesprächsführung und zur Lehr- und Lernzielplanung am häufigsten in der beruflichen Fortbildung. Sie entwickelten im Training am Arbeitsplatz am häufigsten Fähigkeiten im Umgang mit Mitarbeitern und Vorgesetzten, in der Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden, erwarben Kenntnisse zu den Informationsstrukturen der Bibliothek und der Hochschule und zur Lehr- und Lernzielplanung. Sie eigneten sich im Selbststudium am häufigsten Kenntnisse zur Lehr- und Lernzielplanung, zum Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern, zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden und zu den Informationsstrukturen der Hochschule und der Bibliothek an. Ihnen fehlen am häufigsten Kenntnisse zur Curriculumplanung, zur Lobbyarbeit, zum Management von Schulungsprogrammen, zur Lerntheorie, zum Projektmanagement, zu didaktischen Konzepten und zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks.

Die Befragten hätten die Kenntnisse bevorzugt in der bibliothekarischen Ausbildung oder der beruflichen Fortbildung erworben.

Hypothese 10 – Bibliothekare erwerben ihre pädagogischen, kommunikativen und organisatorischen Fähigkeiten im Selbststudium und in der Fortbildung. Sie eignen sich Fähigkeiten zur Vermittlung von Informationskompetenz nicht in der bibliothekarischen Ausbildung an.

Hypothese 11 – Bibliothekare bevorzugen den Erwerb pädagogischer, kommunikativer und organisatorischer Fähigkeiten in der Aus- und Fortbildung.

Hypothese 10 wird bestätigt. Die Befragten erwarben ihre pädagogischen, kommunikativen und organisatorischen Fähigkeiten häufig im Selbststudium und in der beruflichen Fortbildung. Die Aussage von Hypothese 10 muss außerdem erweitert werden. Der Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten durch Training am Arbeitsplatz ist ebenfalls von großer Bedeutung.

Hypothese 11 wird bestätigt. Die Befragten bevorzugen, alle aufgelisteten pädagogischen, kommunikativen und organisatorischen Fähigkeiten in der bibliothekarischen Ausbildung oder in der beruflichen Fortbildung zu erwerben. Lediglich bei den Kenntnissen und Fähigkeiten zur Zusammenarbeit und zu den Informationsstrukturen ist auch das Training am Arbeitsplatz von Bedeutung.

4.2.3.2.2 Konvergenz der genutzten mit der bevorzugten Lernform

Die Differenzen zwischen den Angaben der Befragten zum Erwerb der Kenntnisse und Fähigkeiten in der Realität und der angegebenen Präferenz legen eine Untersuchung nahe, die sich mit den Zusammenhängen der real genutzten Lernformen und der Wahl der bevorzugten Lernformen beschäftigt.

Zuerst stellt sich die Frage, ob die Befragten, die ihre Kenntnisse in der Realität in einer bestimmten Lernform erwarben, sich auch wünschten, die Kenntnisse auf diese Art und Weise erworben zu haben.

- Die Befragten, die ihre Kenntnisse zur Informationsstruktur der Hochschule und Bibliothek, zur Öffentlichkeitsarbeit, zum Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern, zur Präsentations- und Vortragstechnik, zur Gesprächsführung und zur Lobbyarbeit in der *bibliothekarischen Ausbildung* erworben haben, bevorzugten auch häufiger den Erwerb der Kenntnisse in der bibliothekarischen Ausbildung. Neben anderen sind diese Zusammenhänge statistisch hoch signifikant (vgl. Tab. 4.2.3-5).
- Eigneten sich die Befragten ihre Kenntnisse in der *nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung* an, so waren sie häufiger der Meinung, dass diese auch in der nicht-bibliotheksspezifischen Ausbildung hätten erworben werden sollen. Dieser Zusammenhang trifft insbesondere für den Erwerb von Kenntnissen zur Moderation, zur Gesprächsführung, zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung, zur Präsentations- und Vortragstechnik, zur Lerntheorie, zur Curriculumplanung, zu lehr- und lernunterstützenden Technologien und zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks zu und sind statistisch hoch signifikant (vgl. Tab. 4.2.3-6).
- Erwarben die Befragten ihre Kenntnisse zum Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern, zum Zeitmanagement, zum Management von Schulungsprogrammen, zu den Informationsstrukturen der Hochschule und der Bibliothek und zur Öffentlichkeitsarbeit in der *beruflichen Fortbildung*, gaben sie häufiger an, deren Erwerb auch in der beruflichen Fortbildung zu bevorzugen. Die ersten drei Zusammenhänge sind statistisch signifikant, die letzten zwei schwach signifikant (vgl. Tab. 4.2.3-7).

Tab. 4.2.3-5. Kreuztabellierung: Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse in der bibliothekarischen Ausbildung - Realität und Präferenz (Fragen 16-18)

Variable A		* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Informationsstruktur	Bibl. Ausb. (R)	* Bibl. Ausb. (P)	246	32,466	1	< 0,001	0,363***
Öffentlichkeitsarbeit	Bibl. Ausb. (R)	* Bibl. Ausb. (P)	244	22,737	1	< 0,001	0,305***
Umgang (Mitarb.)	Bibl. Ausb. (R)	* Bibl. Ausb. (P)	246	19,391	1	< 0,001	0,281***
Präsentationstechnik	Bibl. Ausb. (R)	* Bibl. Ausb. (P)	244	13,620	1	< 0,001	0,236***
Gesprächsführung	Bibl. Ausb. (R)	* Bibl. Ausb. (P)	245	13,241	1	< 0,001	0,232***
Lobbyarbeit	Bibl. Ausb. (R)	* Bibl. Ausb. (P)	243	12,503	1	< 0,001	0,227***
Management (Pr.)	Bibl. Ausb. (R)	* Bibl. Ausb. (P)	243			0,014	f
Evaluation	Bibl. Ausb. (R)	* Bibl. Ausb. (P)	251	9,729	1	0,002	0,197**
Didaktische Konzepte	Bibl. Ausb. (R)	* Bibl. Ausb. (P)	251	8,727	1	0,003	0,186**
Lehrzielplanung	Bibl. Ausb. (R)	* Bibl. Ausb. (P)	251			0,003	f
Technologien	Bibl. Ausb. (R)	* Bibl. Ausb. (P)	251	8,313	1	0,004	0,182**
Lerntheorie	Bibl. Ausb. (R)	* Bibl. Ausb. (P)	254	5,912	1	0,015	0,153*
Moderation	Bibl. Ausb. (R)	* Bibl. Ausb. (P)	244	5,282	1	0,022	0,147*
Projektmanagement	Bibl. Ausb. (R)	* Bibl. Ausb. (P)	242	5,026	1	0,025	0,144*

Legende: f. Exakter Test nach Fisher - Exakte Signifikanz (zweiseitig)

Tab. 4.2.3-6. Kreuztabellierung: Aneignung der Fähigkeiten in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung - Realität und Präferenz (Fragen 16-18)

Variable A		* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Moderation	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Nicht bibl. Ausb. (P)	244	46,916	1	< 0,001	0,438***
Gesprächsführung	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Nicht bibl. Ausb. (P)	245	43,473	1	< 0,001	0,421***
Unterrichtsgestaltung	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Nicht bibl. Ausb. (P)	251	20,672	1	< 0,001	0,287***
Präsentationstechnik	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Nicht bibl. Ausb. (P)	244	16,547	1	< 0,001	0,260***
Lerntheorie	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Nicht bibl. Ausb. (P)	254	12,357	1	< 0,001	0,221***
Curriculumplanung	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Nicht bibl. Ausb. (P)	251			< 0,001	f
Technologien	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Nicht bibl. Ausb. (P)	251			< 0,001	f
Evaluation	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Nicht bibl. Ausb. (P)	251			< 0,001	f
Lehr-, Arbeitsmittel	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Nicht bibl. Ausb. (P)	250			0,001	f
Umgang (Mitarb.)	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Nicht bibl. Ausb. (P)	246			0,001	f
Lehrzielplanung	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Nicht bibl. Ausb. (P)	251			0,003	f
Zeitmanagement	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Nicht bibl. Ausb. (P)	245	7,566	1	0,006	0,176**
Lobbyarbeit	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Nicht bibl. Ausb. (P)	243			0,008	f
Öffentlichkeitsarbeit	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Nicht bibl. Ausb. (P)	244			0,011	f
Didaktische Konzepte	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Nicht bibl. Ausb. (P)	251	6,219	1	0,013	0,157*
Projektmanagement	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Nicht bibl. Ausb. (P)	242	6,102	1	0,014	0,159*
Informationsstruktur	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Nicht bibl. Ausb. (P)	246			0,025	f

Legende: f. Exakter Test nach Fisher - Exakte Signifikanz (zweiseitig)

Tab. 4.2.3-7. Kreuztabellierung: Aneignung der Fähigkeiten in der beruflichen Fortbildung - Realität und Präferenz (Fragen 16-18)

Variable A		* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Umgang (Mitarb.)	Fortbildung (R)	* Fortbildung (P)	246	8,634	1	0,003	0,187**
Zeitmanagement	Fortbildung (R)	* Fortbildung (P)	245	7,381	1	0,007	0,174**
Management (Pr.)	Fortbildung (R)	* Fortbildung (P)	243	6,902	1	0,009	0,169**
Informationsstrukturen	Fortbildung (R)	* Fortbildung (P)	246	6,491	1	0,011	0,162*
Öffentlichkeitsarbeit	Fortbildung (R)	* Fortbildung (P)	244	3,911	1	0,048	0,127*

- Die Befragten, die ihre Kenntnisse durch *Training am Arbeitsplatz* erwarben, wählten ebenfalls häufiger Training am Arbeitsplatz als bevorzugte Lernform. Dieser Zusammenhang ist besonders für die Kenntnisse zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden, zum Projektmanagement, zur Moderation, zu den Präsentations- und Vortragstechniken, zur Gesprächsführung, zur Lobbyarbeit, zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung und zum Umgang mit Mitarbeitern und Vorgesetzten nachzuweisen und hier statistisch hoch signifikant (vgl. Tab. 4.2.3-8).
- Eigneten sich die Befragten ihre Kenntnisse im *Selbststudium* an, gaben sie häufiger an, durch diese Lernform die Kenntnisse auch bevorzugt erwerben zu wollen. Dieser Zusammenhang ist bei den Fähig-

keiten zur Curriculumplanung, zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks, zur Präsentationstechnik, zum Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern, zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden, zu den Informationsstrukturen der Bibliothek, zur Lobbyarbeit und zur Öffentlichkeitsarbeit statistisch hoch signifikant. Die Korrelation ist jedoch geringer als beim Erwerb der Fähigkeiten durch Training am Arbeitsplatz (vgl. Tab. 4.2.3-9).

Insgesamt tritt dieser Zusammenhang am häufigsten bei der nicht-bibliotheksspezifischen Ausbildung, dem Training am Arbeitsplatz und dem Selbststudium auf. In der Regel wählten die Befragten, die sich ihre Kenntnisse bereits in diesen Lernformen aneigneten, häufiger aus, sich den Erwerb in dieser Lernform gewünscht zu haben.

Tab. 4.2.3-8. Kreuztabellierung: Aneignung der Fähigkeiten im Training am Arbeitsplatz - Realität und Präferenz (Fragen 16-18)

Variable A		* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Zusammenarbeit	Arbeitsplatz (R)	* Arbeitsplatz (P)	245	32,272	1	< 0,001	0,363***
Projektmanagement	Arbeitsplatz (R)	* Arbeitsplatz (P)	242	31,164	1	< 0,001	0,359***
Moderation	Arbeitsplatz (R)	* Arbeitsplatz (P)	244	28,679	1	< 0,001	0,343***
Präsentationstechnik	Arbeitsplatz (R)	* Arbeitsplatz (P)	244	27,114	1	< 0,001	0,333***
Gesprächsführung	Arbeitsplatz (R)	* Arbeitsplatz (P)	245	23,330	1	< 0,001	0,309***
Lobbyarbeit	Arbeitsplatz (R)	* Arbeitsplatz (P)	243	23,155	1	< 0,001	0,309***
Unterrichtsgestaltung	Arbeitsplatz (R)	* Arbeitsplatz (P)	251	23,450	1	< 0,001	0,306***
Umgang (Mitarb.)	Arbeitsplatz (R)	* Arbeitsplatz (P)	246	22,120	1	< 0,001	0,300***
Informationsstrukturen	Arbeitsplatz (R)	* Arbeitsplatz (P)	246	21,777	1	< 0,001	0,298***
Öffentlichkeitsarbeit	Arbeitsplatz (R)	* Arbeitsplatz (P)	244	21,018	1	< 0,001	0,293***
Management (Pr.)	Arbeitsplatz (R)	* Arbeitsplatz (P)	243	19,160	1	< 0,001	0,281***
Zeitmanagement	Arbeitsplatz (R)	* Arbeitsplatz (P)	245	18,697	1	< 0,001	0,276***
Evaluation	Arbeitsplatz (R)	* Arbeitsplatz (P)	251	11,872	1	0,001	0,217**
Lehrzielplanung	Arbeitsplatz (R)	* Arbeitsplatz (P)	251	10,018	1	0,002	0,200**
Didaktische Konzepte	Arbeitsplatz (R)	* Arbeitsplatz (P)	251			0,003	f
Curriculumplanung	Arbeitsplatz (R)	* Arbeitsplatz (P)	251	8,283	1	0,004	0,182**
Lerntheorie	Arbeitsplatz (R)	* Arbeitsplatz (P)	254			0,011	f
Technologien	Arbeitsplatz (R)	* Arbeitsplatz (P)	251	4,384	1	0,036	0,132*
Lehr- und Arbeitsmittel	Arbeitsplatz (R)	* Arbeitsplatz (P)	250	3,962	1	0,047	0,126*

Legende: f. Exakter Test nach Fisher - Exakte Signifikanz (zweiseitig)

Als zweites wurde der Zusammenhang untersucht, ob Befragte, die ihre Kenntnisse in der Realität in einer bestimmten Lernform erworben haben, diese bevorzugt anders erworben hätten.

- Erwarben die Befragten Kenntnisse zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks, zum Projektmanagement, zur Moderation, zum Zeitmanagement und zu didaktischen Konzepten in der *bibliothekarischen Ausbildung*, hätten sie sich diese seltener in der beruflichen Fortbildung aneignen wollen. Wurden Kenntnisse zu Präsentationstechniken und zu den Informationsstrukturen der Hochschule und der

Bibliothek in der bibliothekarischen Ausbildung erworben, dann bevorzugen die Befragten seltener das Selbststudium. Eigneten sich die Befragten Kenntnisse in der Curriculumplanung in der bibliothekarischen Ausbildung an, dann präferieren sie häufiger den Erwerb durch Training am Arbeitsplatz. Diese Zusammenhänge sind statistisch signifikant (vgl. Tab. 4.2.3-10).

Tab. 4.2.3-9. Kreuztabellierung: Aneignung der Fähigkeiten im Selbststudium - Realität und Präferenz (Fragen 16-18)

Variable A	* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Curriculumplanung	Selbststudium (R) * Selbststudium (P)	251	21,603	1	< 0,001	0,293***
Evaluation	Selbststudium (R) * Selbststudium (P)	251	20,719	1	< 0,001	0,287***
Präsentationstechnik	Selbststudium (R) * Selbststudium (P)	244	14,847	1	< 0,001	0,247***
Umgang (Mitarb.)	Selbststudium (R) * Selbststudium (P)	246	13,026	1	< 0,001	0,230***
Zusammenarbeit	Selbststudium (R) * Selbststudium (P)	245	20,831	1	< 0,001	0,292***
Informationsstrukturen	Selbststudium (R) * Selbststudium (P)	246	18,401	1	< 0,001	0,273***
Lobbyarbeit	Selbststudium (R) * Selbststudium (P)	243	14,373	1	< 0,001	0,243***
Öffentlichkeitsarbeit	Selbststudium (R) * Selbststudium (P)	244	13,750	1	< 0,001	0,237***
Zeitmanagement	Selbststudium (R) * Selbststudium (P)	245	11,006	1	0,001	0,212***
Management (Progr.)	Selbststudium (R) * Selbststudium (P)	243	10,325	1	0,001	0,206***
Projektmanagement	Selbststudium (R) * Selbststudium (P)	242	9,620	1	0,002	0,199**
Unterrichtsgestaltung	Selbststudium (R) * Selbststudium (P)	250	7,559	1	0,006	0,174**
Lerntheorie	Selbststudium (R) * Selbststudium (P)	254	6,245	1	0,012	0,157**
Lehrzielplanung	Selbststudium (R) * Selbststudium (P)	251	6,032	1	0,014	0,155**
Gesprächsführung	Selbststudium (R) * Selbststudium (P)	245	5,772	1	0,016	0,153**
Didaktische Konzepte	Selbststudium (R) * Selbststudium (P)	251	5,401	1	0,020	0,147**
Technologien	Selbststudium (R) * Selbststudium (P)	251	5,431	1	0,020	0,147**

- Die Befragten, die ihre Kenntnisse zu didaktischen Konzepten oder zur Öffentlichkeitsarbeit in der *nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung* erwarben, bevorzugten häufiger, sich diese im Selbststudium anzueignen. Befragte, die Kenntnisse zur Lerntheorie in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung erwarben, möchten sich diese seltener in der beruflichen Fortbildung aneignen. Erwarben die Befragten Kenntnisse zu didaktischen Konzepten in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung, hätten sie häufiger den Erwerb in der bibliothekarischen Ausbildung bevorzugt. Die Angaben sind statistisch signifikant, korrelieren jedoch nur sehr gering (vgl. Tab. 4.2.3-10).
- Eigneten sich die Befragten Kenntnisse zum Management von Schulungsprogrammen, zur Lerntheorie, zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung, zur Lehr- und Lernzielplanung, zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln, zur Öffentlichkeitsarbeit, zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden, zum Projektmanagement, zu didaktischen Konzepten und zur Curriculumplanung in der *beruflichen Fortbildung* an, geben sie häufiger die bibliothekarische Ausbildung als präferierten Rahmen für deren Erwerb an. Kenntnisse zur Unterrichtsgestaltung und zur Moderation möchten die Befragten hingegen seltener in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung erwerben, wenn sie sich diese in der beruflichen Fortbil-

dung geeignet hatten. Die Zusammenhänge sind überwiegend statistisch signifikant und korrelieren sehr gering (vgl. Tab. 4.2.3-10).

- Haben die Befragten ihre Kenntnisse zur Lobbyarbeit, zur Unterrichtsgestaltung, zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln und zur Öffentlichkeitsarbeit im *Training am Arbeitsplatz* erworben, bevorzugten sie häufiger, sich diese in der beruflichen Fortbildung anzueignen. Befragte, die Kenntnisse zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung und zur Moderation durch Training am Arbeitsplatz erwarben, bevorzugten häufiger das Selbststudium. Beim Erwerb von Kenntnissen zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden wird das Selbststudium jedoch seltener bevorzugt. Eigneten sich die Befragten Kenntnisse zur Moderation, zur Gesprächsführung und zum Projektmanagement im Training am Arbeitsplatz an, bevorzugten sie, die ersten beiden Kenntnisse in der bibliothekarischen Ausbildung und die dritte in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung zu erwerben. Die Korrelationen sind jedoch insgesamt sehr gering (vgl. Tab. 4.2.3-11).

Tab. 4.2.3-10. Kreuztabellierung: Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse in der bibliothekarischen Ausbildung, der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung oder der beruflichen Fortbildung in der Realität und jeweils anderen Lernformen in der Präferenz (Fragen 16-18)

Variable A		* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Evaluation	Bibl. Ausb. (R)	* Fortbildung (P)	251	12,810	1	< 0,001	0,226***
Projektmanagement	Bibl. Ausb. (R)	* Fortbildung (P)	242	10,098	1	0,001	0,204***
Moderation	Bibl. Ausb. (R)	* Fortbildung (P)	244	5,621	1	0,018	0,152*
Zeitmanagement	Bibl. Ausb. (R)	* Fortbildung (P)	245			0,027	f
Didaktische Konzepte	Bibl. Ausb. (R)	* Fortbildung (P)	251	3,969	1	0,046	0,126*
Präsentationstechnik	Bibl. Ausb. (R)	* Selbststudium (P)	244			0,032	f
Informationsstruktur	Bibl. Ausb. (R)	* Selbststudium (P)	246	4,474	1	0,034	0,135*
Curriculumplanung	Bibl. Ausb. (R)	* Arbeitsplatz (P)	251			0,007	f
Didaktische Konzepte	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Bibl. Ausb. (P)	251	4,791	1	0,029	0,138*
Lerntheorie	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Fortbildung (P)	254	4,619	1	0,032	0,135*
Öffentlichkeitsarbeit	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Selbststudium (P)	244			0,026	f
Projektmanagement	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Selbststudium (P)	242			0,001	f
Management (Pr.)	Fortbildung (R)	* Bibl. Ausb. (P)	243	14,519	1	< 0,001	0,244***
Lerntheorie	Fortbildung (R)	* Bibl. Ausb. (P)	254	13,510	1	< 0,001	0,231***
Unterrichtsgestaltung	Fortbildung (R)	* Bibl. Ausb. (P)	251	11,333	1	0,001	0,212***
Lehrzielplanung	Fortbildung (R)	* Bibl. Ausb. (P)	251	10,111	1	0,001	0,201***
Lehr-, Arbeitsmittel	Fortbildung (R)	* Bibl. Ausb. (P)	250	5,437	1	0,020	0,147*
Öffentlichkeitsarbeit	Fortbildung (R)	* Bibl. Ausb. (P)	244	5,339	1	0,021	0,148*
Zusammenarbeit	Fortbildung (R)	* Bibl. Ausb. (P)	245	4,893	1	0,027	0,141*
Projektmanagement	Fortbildung (R)	* Bibl. Ausb. (P)	242	4,789	1	0,029	0,141*
Didaktische Konzepte	Fortbildung (R)	* Bibl. Ausb. (P)	251	4,522	1	0,033	0,134*
Curriculumplanung	Fortbildung (R)	* Bibl. Ausb. (P)	251	4,117	1	0,042	0,128*
Unterrichtsgestaltung	Fortbildung (R)	* Nicht bibl. Ausb. (P)	251	5,878	1	0,015	0,153*
Moderation	Fortbildung (R)	* Nicht bibl. Ausb. (P)	244	3,861	1	0,049	0,126*

Legende: f. Exakter Test nach Fisher - Exakte Signifikanz (zweiseitig)

- Die Befragten, die ihre Kenntnisse zur Öffentlichkeitsarbeit und zur Präsentationstechnik im *Selbststudium* erworben haben, hätten diese häufiger bevorzugt in der bibliothekarischen Ausbildung erlernt. Die Befragten, die ihre Kenntnisse zu den Informationsstrukturen der Hochschule und der Bibliothek im Selbststudium erworben haben, hätten diese seltener bevorzugt in der bibliothekarischen Ausbildung erlernt. Erwarben die Befragten Kenntnisse zur Lerntheorie und zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden im Selbststudium, hätten sie sich erstere seltener und zweiteere häufiger bevorzugt durch Training am Arbeitsplatz angeeignet. Erlernten die Befragten Kenntnisse zur Präsentationstechnik, zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden und zur Öffentlichkeitsarbeit im Selbststudium, gaben sie häufiger an, die berufliche Fortbildung zu bevorzugen. Die Zusammenhänge sind zum großen Teil nur tendenziell statistisch signifikant (vgl. Tab. 4.2.3-11).

Tab. 4.2.3-11. Kreuztabellierung: Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse im Training am Arbeitsplatz und im Selbststudium in der Realität und jeweils anderen Lernformen in der Präferenz (Fragen 16-18)

Variable A		* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Lobbyarbeit	Arbeitsplatz (R)	* Fortbildung (P)	243	9,324	1	0,002	0,196**
Unterrichtsgestaltung	Arbeitsplatz (R)	* Fortbildung (P)	251	8,380	1	0,004	0,183**
Lehr-, Arbeitsmittel	Arbeitsplatz (R)	* Fortbildung (P)	250	7,242	1	0,007	0,170**
Öffentlichkeitsarbeit	Arbeitsplatz (R)	* Fortbildung (P)	244	5,893	1	0,015	0,155*
Moderation	Arbeitsplatz (R)	* Bibl. Ausb. (P)	244	9,702	1	0,002	0,199**
Gesprächsführung	Arbeitsplatz (R)	* Bibl. Ausb. (P)	245	7,922	1	0,005	0,180**
Projektmanagement	Arbeitsplatz (R)	* Nicht bibl. Ausb. (P)	242	8,544	1	0,003	0,188**
Moderation	Arbeitsplatz (R)	* Selbststudium (P)	244	4,773	1	0,029	0,140*
Unterrichtsgestaltung	Arbeitsplatz (R)	* Selbststudium (P)	250	4,144	1	0,042	0,129*
Zusammenarbeit	Arbeitsplatz (R)	* Selbststudium (P)	245	3,883	1	0,049	0,126*
Zusammenarbeit	Selbststudium (R)	* Arbeitsplatz (P)	245	11,330	1	0,001	0,215***
Lerntheorie	Selbststudium (R)	* Arbeitsplatz (P)	254	3,621	1	0,057	0,119
Informationsstrukturen	Selbststudium (R)	* Bibl. Ausb. (P)	246	7,476	1	0,006	0,174**
Öffentlichkeitsarbeit	Selbststudium (R)	* Bibl. Ausb. (P)	244	3,767	1	0,052	0,124
Präsentationstechnik	Selbststudium (R)	* Bibl. Ausb. (P)	244	3,741	1	0,053	0,124
Präsentationstechnik	Selbststudium (R)	* Fortbildung (P)	244	4,377	1	0,036	0,134*
Zusammenarbeit	Selbststudium (R)	* Fortbildung (P)	245	3,766	1	0,052	0,124
Öffentlichkeitsarbeit	Selbststudium (R)	* Fortbildung (P)	244	3,682	1	0,055	0,123

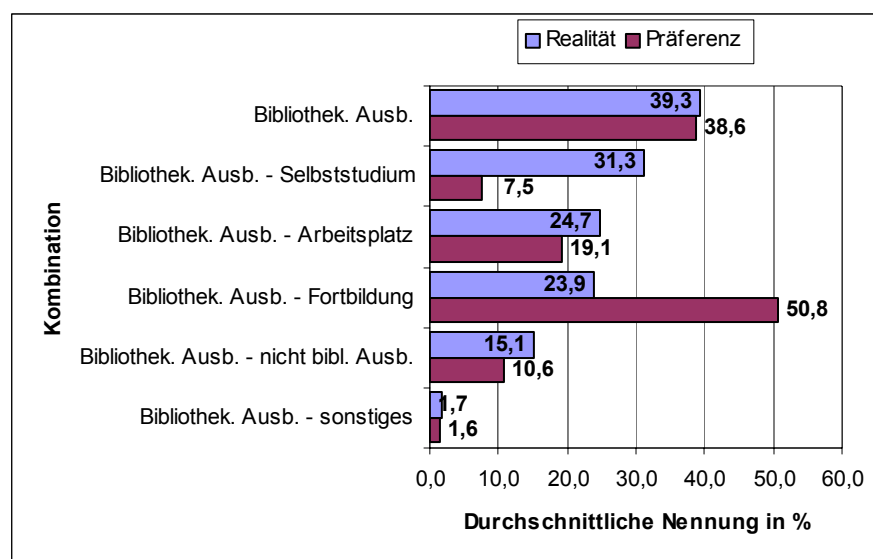
Insgesamt treten die Zusammenhänge zwischen dem Erwerb in der bibliothekarischen Ausbildung oder dem Training am Arbeitsplatz in der Realität und in der beruflichen Fortbildung in der Präferenz, dem Erwerb in der beruflichen Fortbildung, dem Training am Arbeitsplatz oder dem Selbststudium in der Realität und in der bibliothekarischen Ausbildung in der Präferenz häufig auf.

4.2.3.2.3 Kombination zweier Lernformen in der Realität

Der Fragebogen erlaubte es den Teilnehmern, für den Erwerb der einzelnen Fähigkeiten und Kenntnisse mehr als eine Lernform auszuwählen. Die Ergebnisse der Kreuztabellierung zeigen unterschiedliche Kombinationen.

Über alle Kenntnisse hinweg erwarben im Durchschnitt 7,5 % der Befragten ihre Kenntnisse in der *bibliothekarischen Ausbildung*. Davon erlernten 39,3 % die Kenntnisse in der bibliothekarischen Ausbildung allein, 31,3 % noch zusätzlich im Selbststudium, 24,7 % im Training am Arbeitsplatz und 23,9 % in der beruflichen Fortbildung.

Statistisch signifikant sind die Zusammenhänge zwischen der bibliothekarischen Ausbildung und der beruflichen Fortbildung beim Erwerb von Kenntnissen zur Zusammenarbeit und zum Zeitmanagement. Die Nennungen der bibliothekarischen Ausbildung und des Selbststudiums korrelieren in geringem bis sehr geringem Maße beim Erwerb von Kenntnissen zur Öffentlichkeitsarbeit, zu den Informationsstrukturen der Hochschule und der Bibliothek, zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln, zur Präsentations- und Vortragstechnik, zur Lehr- und Lernzielplanung, zum Zeitmanagement, zu den lehr- und lernunterstützenden Technologien und zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks. Die Nennungen der Lernformen der bibliothekarischen Ausbildung und des Trainings am Arbeitsplatz zeigen ebenfalls eine sehr geringe, statistisch signifikante Korrelation beim Erwerb von Kenntnissen zu lehr- und lernunterstützenden Technologien. Die Angaben zu den Lernformen der bibliothekarischen und der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung zeigen Zusammenhänge bei der Aneignung von Kenntnissen zum Management von Schulungsprogrammen. Bis auf den Erwerb der Kenntnisse zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden und zu den lehr- und lernunterstützenden Technologien, die sich die Befragten häufiger mit Hilfe zweier Lernformen aneigneten, sind alle Fähigkeiten und Kenntnisse seltener in den genannten Kombinationen erworben worden (vgl. Tab. 4.2.3-12).



(Fragen 16-18; Mehrfachnennungen)

Abb. 4.2.3-9. Kombinationen zweier Lernformen (Realität): bibliothekarische Ausbildung

Im Durchschnitt bevorzugen – über alle Kenntnisse hinweg – 55,0 % der Befragten, die Kenntnisse in der bibliothekarischen Ausbildung zu erwerben. Davon halten 38,6 % die bibliothekarische Ausbildung allein, 50,8 % eine Kombination mit der beruflichen Fortbildung, 19,1 % mit dem Training am Arbeitsplatz, 10,6 % mit der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung und 7,5 % mit dem Selbststudium für geeignet (vgl. Abb. 4.2.3-9).

Weiterhin erwarben im Durchschnitt 11,1 % der Befragten ihre Kenntnisse in der *nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung*. Davon erlernten 49,8 % die Kenntnisse ausschließlich in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung, 31,3 % in Kombination mit dem Selbststudium, 17,4 % mit der beruflichen Fortbildung und 11,6 % mit der bibliothekarischen Ausbildung.

Tab. 4.2.3-12. Kreuztabellierung: Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse in der bibliothekarischen Ausbildung und einer zweiten Lernform in der Realität (Fragen 16-18)

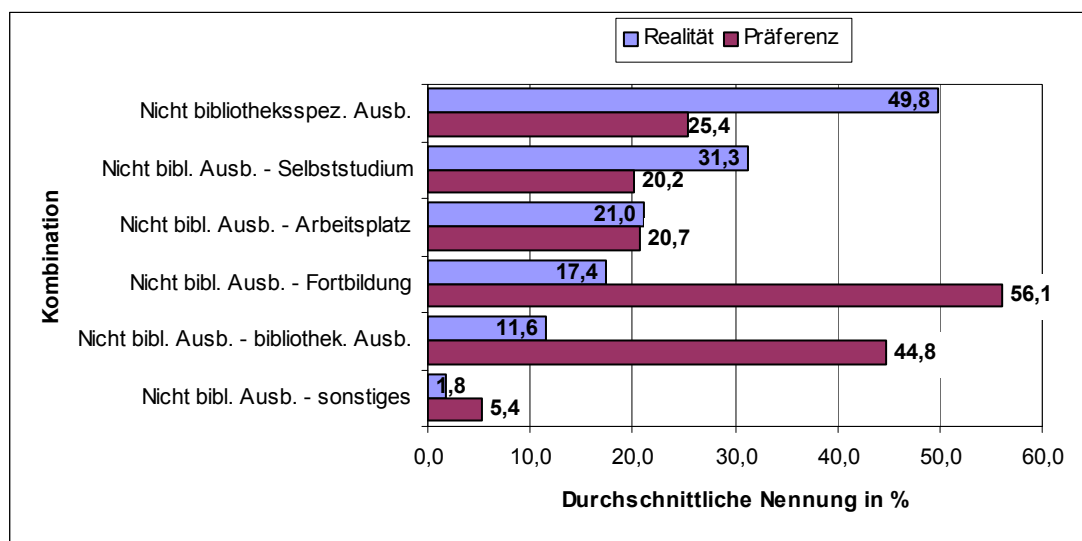
Variable A		* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Zusammenarbeit	Bibl. Ausb. (R)	* Fortbildung (R)	251			0,028	f
Zeitmanagement	Bibl. Ausb. (R)	* Fortbildung (R)	248			0,039	f
Öffentlichkeitsarbeit	Bibl. Ausb. (R)	* Selbststudium (R)	249	15,651	1	< 0,001	0,251***
Informationsstrukturen	Bibl. Ausb. (R)	* Selbststudium (R)	251	15,584	1	< 0,001	0,249***
Lehr-, Arbeitsmittel	Bibl. Ausb. (R)	* Selbststudium (R)	253	8,373	1	0,004	0,182**
Präsentationstechnik	Bibl. Ausb. (R)	* Selbststudium (R)	252	7,875	1	0,005	0,177**
Lehrzielplanung	Bibl. Ausb. (R)	* Selbststudium (R)	254	6,729	1	0,009	0,163**
Zeitmanagement	Bibl. Ausb. (R)	* Selbststudium (R)	248	5,816	1	0,016	0,153*
Technologien	Bibl. Ausb. (R)	* Selbststudium (R)	254	5,007	1	0,025	0,140*
Evaluation	Bibl. Ausb. (R)	* Selbststudium (R)	254	3,662	1	0,056	0,120*
Technologien	Bibl. Ausb. (R)	* Arbeitsplatz (R)	254	4,387	1	0,036	0,131*
Management (Pr.)	Bibl. Ausb. (R)	* Nicht bibl. Ausb. (R)	247			0,001	f

Legende: f. Exakter Test nach Fisher - Exakte Signifikanz (zweiseitig)

Statistisch signifikant sind die Zusammenhänge zwischen der nicht bibliotheksspezifischer Ausbildung und der beruflichen Fortbildung beim Erwerb von Kenntnissen zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung, zur Moderation, zur Lerntheorie, zur Gesprächsführung, zur Präsentationstechnik, zum Zeitmanagement und zur Lehr- und Lernzielplanung. Die Nennungen der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung und des Selbststudiums korrelieren gering bis sehr gering beim Erwerb von Kenntnissen zur Lehr- und Lernzielplanung, zur Moderation, zur Gesprächsführung, zur Lerntheorie, zu den didaktischen Konzepten, zum Umgang mit Mitarbeitern und Vorgesetzten, zur Unterrichtsgestaltung und zur Präsentations- und Vortragstechnik. Die Nennungen der Lernformen der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung und des Trainings am Arbeitsplatz zeigen eine sehr geringe, statistisch signifikante Korrelation beim Erwerb von Kenntnissen zu lehr- und lernunterstützenden Technologien und zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung. Die Angaben zu den Lernformen der nicht bibliotheksspezifischen und der bibliothekarischen Ausbildung zeigen Zusammenhänge bei der Aneignung von Kenntnissen zum Management von Schulungsprogrammen. Bis auf den Erwerb von

Kenntnissen zu den Informationsstrukturen der Hochschule und der Bibliothek und dem Management von Schulungsprogrammen, die sich die Befragten häufiger mit Hilfe zweier Lernformen aneigneten, sind alle Fähigkeiten und Kenntnisse seltener in den oben genannten Kombinationen erworben worden (vgl. Tab. 4.2.3-13).

Im Durchschnitt bevorzugen 13,8 % der Befragten, die Kenntnisse in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung zu erwerben. Davon halten 25,4 % ausschließlich die nicht bibliotheksspezifische Ausbildung, jedoch 56,1 % eine Kombination mit der beruflichen Fortbildung, 44,8 % mit der bibliothekarischen Ausbildung, 20,7 % mit dem Training am Arbeitsplatz und 20,2 % mit dem Selbststudium für geeignet (vgl. Abb. 4.2.3-10).



(Fragen 16-18; Mehrfachnennungen)

Abb. 4.2.3-10. Kombinationen zweier Lernformen (Realität): nicht bibliotheksspezifische Ausbildung

Von den durchschnittlich 22,7% der Befragten, die ihre Kenntnisse in der *beruflichen Fortbildung* erwarben, erlernten 41,1 % die Kenntnisse ausschließlich in der beruflichen Fortbildung, 41,3 % in Kombination mit dem Selbststudium, 27,2 % mit dem Training am Arbeitsplatz, 8,8 % mit der bibliothekarischen Ausbildung und 7,9 % mit der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung.

Statistisch signifikant sind die Zusammenhänge zwischen der beruflichen Fortbildung und dem Selbststudium beim Erwerb von Kenntnissen zum Zeitmanagement, zur Evaluation, zum Management von Schulungsprogrammen, zur Moderation, zu den lehr- und lernunterstützenden Technologien und zum Einsatz der Lehr- und Arbeitsmittel. Die Nennungen der beruflichen Fortbildung und der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung korrelieren sehr gering beim Erwerb von Kenntnissen zur Unterrichtsgestaltung, zur Moderation, zu den Informationsstrukturen der Hochschule und der Bibliothek, zur Lerntheorie, zur Gesprächsführung, zur Präsentations- und Vortragstechnik, zum Zeitmanagement und zur Lehr- und Lernzielplanung. Die Nennungen der Lernformen der beruflichen Fortbildung und des Trainings am Arbeitsplatz zeigen nur eine statistisch tendenzielle Korrelation beim Erwerb von Kenntnissen zur Curriculumplanung und zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung. Zwischen der Auswahl der Lernformen der beruflichen Fortbildung und

der bibliothekarischen Ausbildung besteht bei der Aneignung von Kenntnissen zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden und zum Zeitmanagement ein signifikanter Zusammenhang. Bis auf den Erwerb von Kenntnissen zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden, zur Curriculumplanung, zur Moderation und zur Unterrichtsgestaltung (in Kombination mit Training am Arbeitsplatz), die sich die Befragten häufiger mit Hilfe zweier Lernformen aneigneten, sind alle Fähigkeiten und Kenntnisse seltener in den oben genannten Kombinationen erworben worden (vgl. Tab. 4.2.3-14).

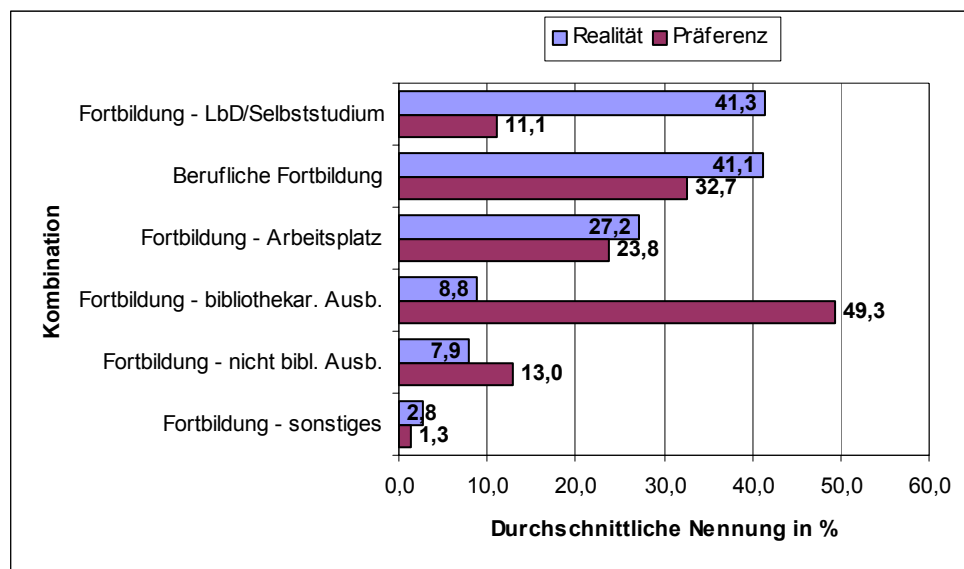
Tab. 4.2.3-13. Kreuztabellierung: Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung und einer zweiten Lernform in der Realität (Fragen 16-18)

Variable A	* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Unterrichtsgestaltung	Nicht bibl. Ausb. (R) * Fortbildung (R)	254	9,862	1	0,002	0,197**
Moderation	Nicht bibl. Ausb. (R) * Fortbildung (R)	250	9,496	1	0,002	0,195**
Lerntheorie	Nicht bibl. Ausb. (R) * Fortbildung (R)	251	6,425	1	0,011	0,159*
Gesprächsführung	Nicht bibl. Ausb. (R) * Fortbildung (R)	254	6,169	1	0,013	0,157*
Präsentationstechnik	Nicht bibl. Ausb. (R) * Fortbildung (R)	251	4,637	1	0,031	0,136*
Zeitmanagement	Nicht bibl. Ausb. (R) * Fortbildung (R)	252	4,629	1	0,031	0,137*
Lehrzielplanung	Nicht bibl. Ausb. (R) * Fortbildung (R)	248	4,471	1	0,034	0,133*
Management (Pr.)	Nicht bibl. Ausb. (R) * Bibl. Ausb. (R)	247			0,001	f
Lehrzielplanung	Nicht bibl. Ausb. (R) * Selbststudium (R)	254	21,879	1	< 0,001	0,293***
Moderation	Nicht bibl. Ausb. (R) * Selbststudium (R)	254	13,419	1	< 0,001	0,232***
Gesprächsführung	Nicht bibl. Ausb. (R) * Selbststudium (R)	250	11,880	1	0,001	0,218***
Lerntheorie	Nicht bibl. Ausb. (R) * Selbststudium (R)	251	9,323	1	0,002	0,192**
Didaktische Konzepte	Nicht bibl. Ausb. (R) * Selbststudium (R)	254	6,262	1	0,012	0,157*
Umgang (Mitarb.)	Nicht bibl. Ausb. (R) * Selbststudium (R)	254	6,167	1	0,013	0,157*
Unterrichtsgestaltung	Nicht bibl. Ausb. (R) * Selbststudium (R)	251	5,300	1	0,021	0,144*
Präsentationstechnik	Nicht bibl. Ausb. (R) * Selbststudium (R)	254	4,923	1	0,027	0,140*
Technologien	Nicht bibl. Ausb. (R) * Arbeitsplatz (R)	252	5,442	1	0,020	0,146*
Gesprächsführung	Nicht bibl. Ausb. (R) * Arbeitsplatz (R)	249	5,264	1	0,022	0,145*

Legende: f. Exakter Test nach Fisher - Exakte Signifikanz (zweiseitig)

Im Durchschnitt bevorzugen 57,0 % der Befragten, die Kenntnisse in der beruflichen Fortbildung zu erwerben. Davon halten 32,7 % ausschließlich die berufliche Fortbildung, jedoch 49,3 % eine Kombination mit der bibliothekarischen Ausbildung, 23,8 % mit dem Training am Arbeitsplatz, 13,0 % mit der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung und 11, % mit dem Selbststudium für geeignet (vgl. Abb. 4.2.3-11).

Weiterhin erwarben im Durchschnitt 24,3 % der Befragten ihre Kenntnisse durch *Training am Arbeitsplatz*. Davon erlernten 35,9 % die Kenntnisse ausschließlich im Training am Arbeitsplatz, 49,0 % in Kombination mit dem Selbststudium, 26,0 % mit der beruflichen Fortbildung, 8,8 % mit der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung und 7,4 % mit der bibliothekarischen Ausbildung.



(Fragen 16-18; Mehrfachnennungen)

Abb. 4.2.3-11. Kombinationen zweier Lernformen (Realität): berufliche Fortbildung

Tab. 4.2.3-14. Kreuztabellierung: Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse in der nicht beruflichen Fortbildung und einer zweiten Lernform in der Realität (Fragen 16-18)

Variable A		* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Zusammenarbeit	Fortbildung (R)	* Bibl. Ausb. (R)	251			0,028	f
Zeitmanagement	Fortbildung (R)	* Bibl. Ausb. (R)	248			0,039	f
Unterrichtsgestaltung	Fortbildung (R)	* Nicht bibl. Ausb. (R)	251	9,862	1	0,002	0,197**
Moderation	Fortbildung (R)	* Nicht bibl. Ausb. (R)	253	9,496	1	0,002	0,195**
Informationsstrukturen	Fortbildung (R)	* Nicht bibl. Ausb. (R)	254			0,006	f
Lerntheorie	Fortbildung (R)	* Nicht bibl. Ausb. (R)	250	6,425	1	0,011	0,159*
Gesprächsführung	Fortbildung (R)	* Nicht bibl. Ausb. (R)	251	6,169	1	0,013	0,157*
Präsentationstechnik	Fortbildung (R)	* Nicht bibl. Ausb. (R)	254	4,637	1	0,031	0,136*
Zeitmanagement	Fortbildung (R)	* Nicht bibl. Ausb. (R)	251	4,629	1	0,031	0,137*
Lehrzielplanung	Fortbildung (R)	* Nicht bibl. Ausb. (R)	252	4,471	1	0,034	0,133*
Curriculumplanung	Fortbildung (R)	* Arbeitsplatz (R)	248			0,054	f
Unterrichtsgestaltung	Fortbildung (R)	* Arbeitsplatz (R)	254	3,711	1	0,054	0,121
Zeitmanagement	Fortbildung (R)	* Selbststudium (R)	248	23,574	1	< 0,001	0,308***
Evaluation	Fortbildung (R)	* Selbststudium (R)	254	10,061	1	0,002	0,199**
Management (Pr.)	Fortbildung (R)	* Selbststudium (R)	247	8,905	1	0,003	0,190**
Moderation	Fortbildung (R)	* Selbststudium (R)	250	5,597	1	0,018	0,150*
Technologien	Fortbildung (R)	* Selbststudium (R)	254	5,117	1	0,024	0,142*
Lehr-, Arbeitsmittel	Fortbildung (R)	* Selbststudium (R)	254	3,842	1	0,050	0,123*

Legende: f. Exakter Test nach Fisher - Exakte Signifikanz (zweiseitig)

Statistisch signifikant sind die Zusammenhänge zwischen dem Training am Arbeitsplatz und dem Selbststudium beim Erwerb von Kenntnissen zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden, zu den Informationsstrukturen der Hochschule und der Bibliothek, zum Umgang mit Mitarbeitern und Vorgesetzten, zur Curriculumplanung, zur Lerntheorie, zu didaktischen Konzepten, zur Unterrichtsgestaltung, zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks und zur Öffentlichkeitsarbeit. Die Zusammenhänge der Nennungen des Trainings am Arbeitsplatzes und der beruflichen Fortbildung beim Erwerb von Kenntnissen zur Curriculumplanung sind statistisch tendenziell. Die Angaben zum Training am Arbeitsplatz und zur nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung zeigen eine sehr geringe Korrelation bei der Aneignung von Kenntnissen zu lehr- und lernunterstützenden Technologien, zur Gesprächsführung und zur Öffentlichkeitsarbeit. Die Nennungen der Lernformen des Trainings am Arbeitsplatzes und der bibliothekarischen Ausbildung zeigen ebenfalls eine sehr geringe, statistisch signifikante Korrelation beim Erwerb von Kenntnissen zu lehr- und lernunterstützenden Technologien. Bis auf den Erwerb von Kenntnissen zu lehr- und lernunterstützenden Technologien, zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden, zu den Informationsstrukturen der Hochschule und der Bibliothek, zum Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern, zur Öffentlichkeitsarbeit (in Kombination mit dem Selbststudium) und zur Gesprächsführung, die sich die Befragten häufiger mit Hilfe zweier Lernformen aneigneten, sind alle Fähigkeiten und Kenntnisse seltener in den oben genannten Kombinationen erworben worden (vgl. Tab. 4.2.3-15).

Tab. 4.2.3-15. Kreuztabellierung: Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse im Training am Arbeitsplatz und einer zweiten Lernform in der Realität (Fragen 16-18)

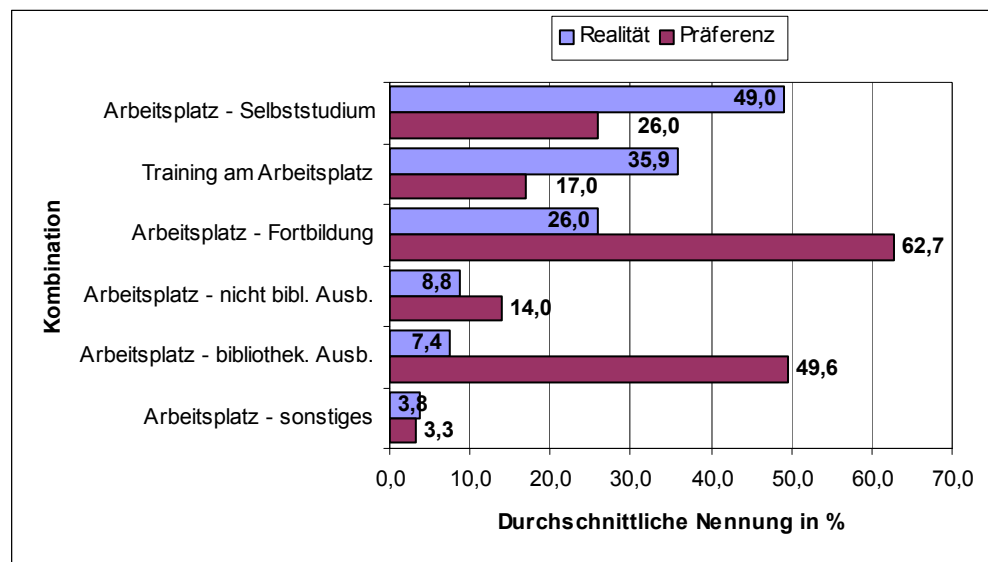
Variable A		* Variable B	n	Wert	df	p	V
Zusammenarbeit	Arbeitsplatz (R)	* Selbststudium (R)	251	46,990	1	< 0,001	0,433***
Informationsstrukturen	Arbeitsplatz (R)	* Selbststudium (R)	251	32,442	1	< 0,001	0,360***
Umgang (Mitarb.)	Arbeitsplatz (R)	* Selbststudium (R)	251	23,929	1	< 0,001	0,309***
Curriculumplanung	Arbeitsplatz (R)	* Selbststudium (R)	254	10,255	1	0,001	0,201***
Lerntheorie	Arbeitsplatz (R)	* Selbststudium (R)	254	7,930	1	0,005	0,177**
Didaktische Konzepte	Arbeitsplatz (R)	* Selbststudium (R)	254	7,526	1	0,006	0,172**
Unterrichtsgestaltung	Arbeitsplatz (R)	* Selbststudium (R)	254	6,502	1	0,011	0,160*
Evaluation	Arbeitsplatz (R)	* Selbststudium (R)	254	4,067	1	0,044	0,127*
Öffentlichkeitsarbeit	Arbeitsplatz (R)	* Selbststudium (R)	249	3,773	1	0,052	0,123
Curriculumplanung	Arbeitsplatz (R)	* Fortbildung (R)	254			0,054	f
Unterrichtsgestaltung	Arbeitsplatz (R)	* Fortbildung (R)	254	3,711	1	0,054	0,121
Technologien	Arbeitsplatz (R)	* Bibl. Ausb. (R)	254	4,387	1	0,036	0,131*
Technologien	Arbeitsplatz (R)	* Nicht bibl. Ausb. (R)	254	5,442	1	0,020	0,146*
Gesprächsführung	Arbeitsplatz (R)	* Nicht bibl. Ausb. (R)	251	5,264	1	0,022	0,145*
Öffentlichkeitsarbeit	Arbeitsplatz (R)	* Nicht bibl. Ausb. (R)	249			0,030	f

Legende: f. Exakter Test nach Fisher - Exakte Signifikanz (zweiseitig)

Im Durchschnitt bevorzugen 22,7 % der Befragten, die Kenntnisse im Training am Arbeitsplatz zu erwerben. Davon halten 17,0 % ausschließlich das Training am Arbeitsplatz, jedoch 62,7 % eine Kombination mit der

beruflichen Fortbildung, 49,6 % mit der bibliothekarischen Ausbildung, 26,0 % mit dem Selbststudium und 14,0 % mit der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung für geeignet (vgl. Abb. 4.2.3-12).

Auch bei den Angaben zum Selbststudium lassen sich Zusammenhänge feststellen. Im Durchschnitt erwarben 47,6 % der Befragten ihre Kenntnisse im *Selbststudium*. Davon erlernten 57,7 % die Kenntnisse ausschließlich im Selbststudium, 24,0 % in Kombination mit dem Training am Arbeitsplatz, 18,0 % mit der beruflichen Fortbildung, 6,9 % mit der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung und 4,4 % mit der bibliothekarischen Ausbildung.



(Fragen 16-18; Mehrfachnennungen)

Abb. 4.2.3-12. Kombinationen zweier Lernformen (Realität): Training am Arbeitsplatz

Statistisch signifikant sind die Zusammenhänge zwischen dem Selbststudium und der beruflichen Fortbildung beim Erwerb von Kenntnissen zum Zeitmanagement, zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks, zum Management von Schulungsprogrammen, zur Moderation, zur Curriculumplanung, zu lehr- und lernunterstützenden Technologien, zum Umgang mit Mitarbeitern und Vorgesetzten und zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln. Die Nennungen des Selbststudiums und der bibliothekarischen Ausbildung korrelieren gering bis sehr gering beim Erwerb von Kenntnissen zur Öffentlichkeitsarbeit, zu den Informationsstrukturen der Hochschule und der Bibliothek, zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln, zur Präsentations- und Vortragstechnik, zur Lehr- und Lernzielplanung, zum Zeitmanagement und zu lehr- und lernunterstützenden Technologien. Die Angaben zum Selbststudium und zur nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung zeigen eine geringe bis sehr geringe Korrelation bei der Aneignung von Kenntnissen zur Lehr- und Lernzielplanung, zur Moderation, zur Gesprächsführung, zur Lerntheorie, zu didaktischen Konzepten, zum Umgang mit Mitarbeitern und Vorgesetzten, zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung und zur Präsentations- und Vortragstechnik. Die Nennungen der Lernformen des Selbststudiums und des Trainings am Arbeitsplatz zeigen ebenfalls geringe bis sehr geringe, statistisch signifikante Korrelationen beim Erwerb von Kenntnissen zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden, zu den Informationsstrukturen der Hochschule und der Biblio-

thek, zum Umgang mit Mitarbeitern und Vorgesetzten, zur Curriculumplanung, zur Lerntheorie, zu didaktischen Konzepten, zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung, zur Evaluation und zur Öffentlichkeitsarbeit.

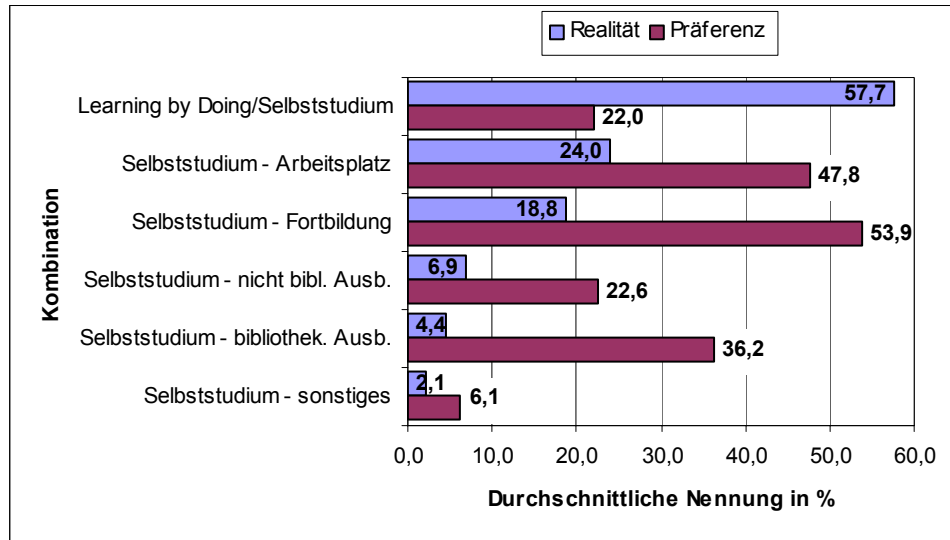
Bis auf den Erwerb von Kenntnissen, zur Lerntheorie, zu didaktischen Konzepten, zur Unterrichtsgestaltung, zur Evaluation (alle in Kombination mit Training am Arbeitsplatz) und zur Curriculumplanung, die sich die

Tab. 4.2.3-16. Kreuztabellierung: Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse im Selbststudium und einer zweiten Lernform in der Realität (Fragen 16-18)

Variable A		* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Zeitmanagement	Selbststudium (R)	* Fortbildung (R)	248	23,574	1	< 0,001	0,308***
Evaluation	Selbststudium (R)	* Fortbildung (R)	254	10,061	1	0,002	0,199**
Management (Pr.)	Selbststudium (R)	* Fortbildung (R)	247	8,905	1	0,003	0,190**
Moderation	Selbststudium (R)	* Fortbildung (R)	250	5,597	1	0,018	0,150*
Curriculumplanung	Selbststudium (R)	* Fortbildung (R)	254	5,240	1	0,022	0,144*
Technologien	Selbststudium (R)	* Fortbildung (R)	254	5,117	1	0,024	0,142*
Umgang (Mitarb.)	Selbststudium (R)	* Fortbildung (R)	251	4,333	1	0,037	0,131*
Lehr-, Arbeitsmittel	Selbststudium (R)	* Fortbildung (R)	253	3,842	1	0,050	0,123*
Öffentlichkeitsarbeit	Selbststudium (R)	* Bibl. Ausb. (R)	249	15,651	1	< 0,001	0,251***
Informationsstrukturen	Selbststudium (R)	* Bibl. Ausb. (R)	251	15,584	1	< 0,001	0,249***
Lehr-, Arbeitsmittel	Selbststudium (R)	* Bibl. Ausb. (R)	253	8,373	1	0,004	0,182**
Präsentationstechnik	Selbststudium (R)	* Bibl. Ausb. (R)	252	7,875	1	0,005	0,177**
Lehrzielplanung	Selbststudium (R)	* Bibl. Ausb. (R)	254	6,729	1	0,009	0,163**
Zeitmanagement	Selbststudium (R)	* Bibl. Ausb. (R)	248	5,816	1	0,016	0,153*
Technologien	Selbststudium (R)	* Bibl. Ausb. (R)	254	5,007	1	0,025	0,140*
Lehrzielplanung	Selbststudium (R)	* Nicht bibl. Ausb. (R)	254	21,879	1	< 0,001	0,293***
Moderation	Selbststudium (R)	* Nicht bibl. Ausb. (R)	250	13,419	1	< 0,001	0,232***
Gesprächsführung	Selbststudium (R)	* Nicht bibl. Ausb. (R)	251	11,880	1	0,001	0,218***
Lerntheorie	Selbststudium (R)	* Nicht bibl. Ausb. (R)	254	9,323	1	0,002	0,192**
Didaktische Konzepte	Selbststudium (R)	* Nicht bibl. Ausb. (R)	254	6,262	1	0,012	0,157*
Umgang (Mitarb.)	Selbststudium (R)	* Nicht bibl. Ausb. (R)	251	6,167	1	0,013	0,157*
Unterrichtsgestaltung	Selbststudium (R)	* Nicht bibl. Ausb. (R)	254	5,300	1	0,021	0,144*
Präsentationstechnik	Selbststudium (R)	* Nicht bibl. Ausb. (R)	252	4,923	1	0,027	0,140*
Zusammenarbeit	Selbststudium (R)	* Arbeitsplatz (R)	251	46,990	1	< 0,001	0,433***
Informationsstrukturen	Selbststudium (R)	* Arbeitsplatz (R)	251	32,442	1	< 0,001	0,360***
Umgang (Mitarb.)	Selbststudium (R)	* Arbeitsplatz (R)	251	23,929	1	< 0,001	0,309***
Curriculumplanung	Selbststudium (R)	* Arbeitsplatz (R)	254	10,255	1	0,001	0,201***
Lerntheorie	Selbststudium (R)	* Arbeitsplatz (R)	254	7,930	1	0,005	0,177**
Didaktische Konzepte	Selbststudium (R)	* Arbeitsplatz (R)	254	7,526	1	0,006	0,172**
Unterrichtsgestaltung	Selbststudium (R)	* Arbeitsplatz (R)	254	6,502	1	0,011	0,160*
Evaluation	Selbststudium (R)	* Arbeitsplatz (R)	254	4,067	1	0,044	0,127*
Öffentlichkeitsarbeit	Selbststudium (R)	* Arbeitsplatz (R)	249	3,773	1	0,052	0,123

Befragten häufiger mit Hilfe zweier Lernformen aneigneten, sind alle Fähigkeiten und Kenntnisse seltener in den oben genannten Kombinationen erworben worden (vgl. Tab. 4.2.3-16).

Im Durchschnitt bevorzugen 12,3 % der Befragten, die Kenntnisse im Selbststudium zu erwerben. Davon halten 22,2 % ausschließlich das Selbststudium, jedoch 53,9 % eine Kombination mit der beruflichen Fortbildung, 47,8 % mit dem Training am Arbeitsplatz, 36,2 % mit der bibliothekarischen Ausbildung und 22,6 % mit der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung für geeignet (vgl. Abb. 4.2.3-13).



(Fragen 16-18; Mehrfachnennungen)

Abb. 4.2.3-13. Kombinationen zweier Lernformen (Realität): Selbststudium

Insgesamt erwarben die Befragten einige Fähigkeiten und Kenntnisse häufiger, andere seltener durch die Kombination zweier Lernformen. Folgende Kombinationen traten auf: bibliothekarische Ausbildung und Selbststudium, nicht bibliotheksspezifische Ausbildung und Selbststudium oder berufliche Fortbildung, berufliche Fortbildung und Selbststudium oder nicht bibliotheksspezifische Ausbildung, Selbststudium und berufliche Fortbildung, Training am Arbeitsplatz oder bibliothekarische bzw. nicht bibliotheksspezifische Ausbildung.

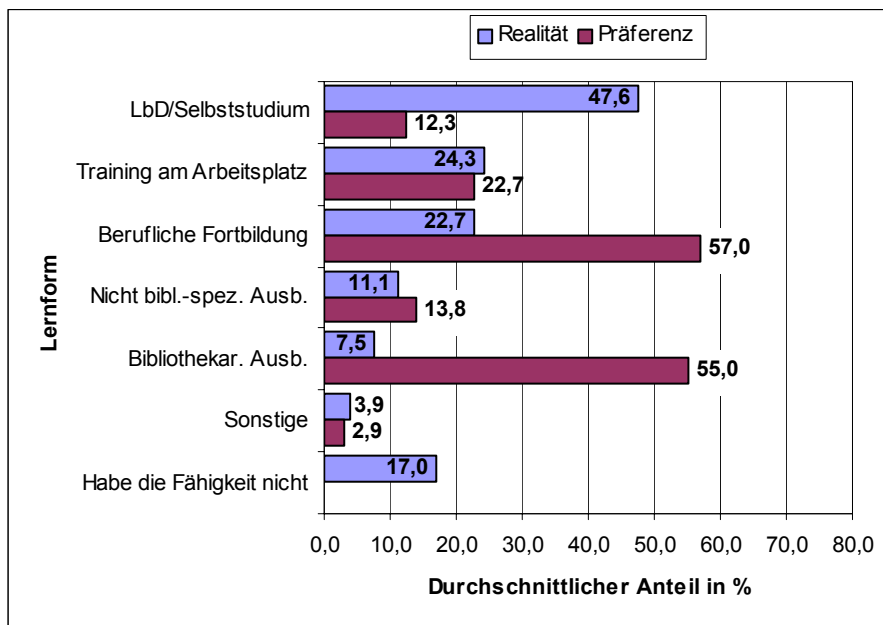
4.2.3.2.4 Vergleich der Realität und der Präferenz bei der Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten

Die Lernformen, welche die Befragten für den Erwerb der aufgelisteten pädagogischen, kommunikativen und planungstechnischen Kenntnisse und Fähigkeiten nutzten, lassen sich anhand der Häufigkeit ihrer Nennungen in eine Reihenfolge bringen (vgl. Tab. 4.2.3-18):

1. Im **Selbststudium** erwarben 40 % bis 60 % der Befragten ihre Kenntnisse und Fähigkeiten. Beim Erwerb aller Fähigkeiten und Kenntnisse wird Learning by Doing bzw. das Selbststudium am häufigsten genannt.
2. Im **Training am Arbeitsplatz** erlernten 20 % bis 40 % der Befragten die entsprechenden Kenntnisse. Für den Erwerb von 8 der 19 Fähigkeiten wird Training am Arbeitsplatz am zweithäufigsten genannt.

3. In der **beruflichen Fortbildung** haben zwischen 20 % und 35 % der Befragten ihre Fähigkeiten gelernt. Hier werden 10 der 19 Fähigkeiten am zweithäufigsten erworben.
4. In der **nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung** erwarben 10 % bis 17 % der Befragten ihre Kompetenzen.
5. In der **bibliothekarischen Ausbildung** haben sich nicht einmal 10 % der Befragten ihre Kenntnisse und Fähigkeiten angeeignet.

Alle Fähigkeiten und Kenntnisse gemeinsam betrachtet, erwarben im Durchschnitt 47,6 % der Befragten ihre Fertigkeiten im Selbststudium, 24,3 % im Training am Arbeitsplatz und 22,7 % in der beruflichen Fortbildung. In der bibliothekarischen bzw. nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung sammelten 7,5 % bzw. 11,1 % ihr Wissen. 17,0 % der Teilnehmer gaben an, die aufgelisteten Fähigkeiten nicht zu besitzen (vgl. Abb. 4.2.3-14).

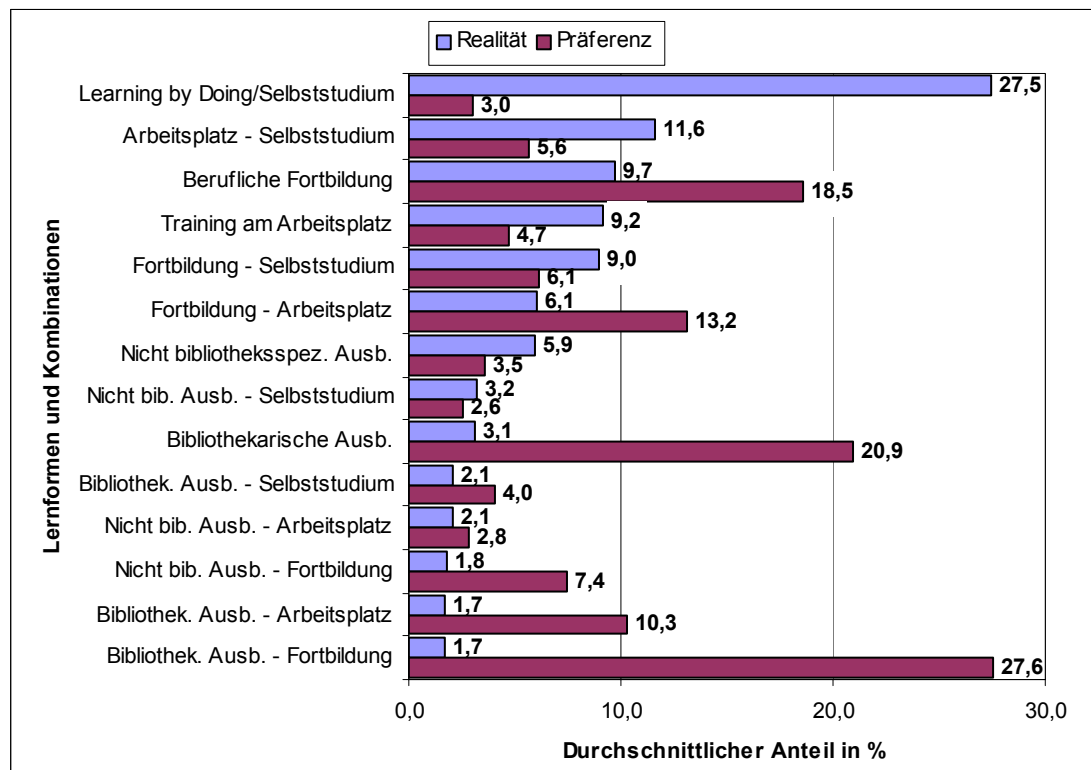


(Fragen 16-18; Mehrfachnennungen)

Abb. 4.2.3-14. Zusammenfassung: Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten in der Realität und Präferenz

Im Gegensatz zur Praxis, d. h. dem Erwerb der Kenntnisse und Fertigkeiten vorrangig im Selbststudium, in der beruflichen Fortbildung und im Training am Arbeitsplatz, bevorzugen die Befragten, ihre Fähigkeiten und Kenntnisse in der bibliothekarischen Ausbildung (55,0 %) und/oder der beruflichen Fortbildung zu erlernen (57,0 %). Das Training am Arbeitsplatz steht hier mit weitem Abstand mit 22,7 % an dritter Stelle. Nur 13,8 % bzw. 12,3 % der Teilnehmer wünschen, sich ihre Fähigkeiten in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung bzw. im Selbststudium anzueignen (vgl. Abb. 4.2.3-14). In der Zusammenfassung der Häufigkeiten der Nennung der einzelnen Lernformen als Präferenz lässt sich folgende Reihenfolge bilden:

1. 40 % bis 60 % der Befragten meinen, dass die **berufliche Fortbildung** für die Aneignung der Fähigkeiten geeignet ist. Bei 10 von 19 Kenntnissen wird sie am häufigsten, bei 7 am zweithäufigsten und bei 2 am dritthäufigsten genannt.
2. Die **bibliothekarische Ausbildung** wird von 40 % bis fast 70 % der Befragten als der Rahmen angegeben, in dem die genannten Kenntnisse und Fähigkeiten erworben werden sollten. Sie wird bei 9 der 19 Kenntnisse am häufigsten, bei weiteren 10 am zweithäufigsten genannt.
3. Das **Training am Arbeitsplatz** halten zwischen 15 % und 25 % der Befragten für den Erwerb der Fähigkeiten und Kenntnisse geeignet. Für 2 der 19 Kenntnisse wird diese Lernform an zweiter Stelle, für 14 an dritter Stelle bevorzugt.
4. In der **nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung** möchten 10 % bis 20 % der Befragten ihre Kenntnisse erlernen.
5. **Learning by Doing** bzw. Selbststudium wird im Durchschnitt von 12 % der Befragten als geeignete Lernform angegeben.



(Fragen 16-18; Mehrfachnennungen)

Abb. 4.2.3-15. Zusammenfassung: Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten in der Realität und Präferenz durch die Kombinationen zweier Lernformen

In der Realität wurde vor allem eine Lernform genutzt. Ausschließlich das Selbststudium (27,5 %), die berufliche Fortbildung (9,7 %) oder das Training am Arbeitsplatz (9,2 %) wurden von den Befragten als Lernformen am häufigsten genannt. Von den möglichen Kombinationen der Lernformen traten Training am Arbeitsplatz und Selbststudium (11,6 %), berufliche Fortbildung und Selbststudium (9,0 %), berufliche Fortbildung und Training am Arbeitsplatz (6,1 %) sowie nicht bibliotheksspezifische Ausbildung bzw. bibliothekarische

Ausbildung und Selbststudium (3,2 % bzw. 2,1 %) häufiger auf. Über den Erwerb aller Fähigkeiten hinweg betrachtet, präferierten die Befragten, die Kenntnisse in einer Kombination von bibliothekarischer Ausbildung und beruflicher Fortbildung (27,6 %), ausschließlich in der bibliothekarischen Ausbildung (20,9 %) oder der beruflichen Fortbildung (18,5 %), in der Kombination berufliche Fortbildung und Training am Arbeitsplatz (13,2 %) oder der Kombination bibliothekarischer Ausbildung und beruflicher Fortbildung (7,4 %) zu erwerben (vgl. Abb. 4.2.3-15).

Beachtenswert sind hier die Unterschiede, die zwischen den Kombinationen auf Basis verschiedener Lernformen entstehen (vgl. Tab. 4.2.3-17):

- So gaben zwar die Befragten an, die ihre Fähigkeiten in der bibliothekarischen Ausbildung erwarben, diese ebenso im Selbststudium (31,3 %) oder in der beruflichen Fortbildung (23,9 %) erlernt zu haben. Jedoch haben weniger von denen, die sich die Fähigkeiten im Selbststudium oder in der beruflichen Ausbildung aneigneten, diese ebenso in der bibliothekarischen Ausbildung erworben (4,4 % bzw. 8,8 %). Die gleiche Tendenz zeigt sich, wenn die Befragten ihre Fertigkeiten in der Kombination der beruflichen Ausbildung und dem Selbststudium erworben haben (41,3 %) bzw. umgekehrt (18,8 %). Bei den gemeinsamen Nennungen von beruflicher Fortbildung mit Training am Arbeitsplatz bzw. Training am Arbeitsplatz mit beruflicher Fortbildung ist der Unterschied jedoch sehr gering (27,2 % bzw. 26,0 %).
- Befragte, die sich die Aneignung der Fähigkeiten in der bibliothekarischen Ausbildung wünschen, haben zu 50,8 % angegeben, dass dies in der Kombination mit beruflicher Fortbildung geschehen sollte; umgekehrt sind es 49,3 %. Die Befragten, die Training am Arbeitsplatz für den Erwerb von Fähigkeiten bevorzugen, nennen gleichzeitig zu 49,6 % die bibliothekarische Ausbildung; umgekehrt sind es nur 19,1 %. Während 62,7 % der Befragten, die sich die Fähigkeiten gern in der beruflichen Fortbildung aneignen wollen, dies mit Training am Arbeitsplatz kombinieren, sind es umgekehrt nur 23,8 % der Befragten, die Training am Arbeitsplatz zusammen mit der beruflichen Fortbildung nennen.

Tab. 4.2.3-17. Kombinationen zweier Lernformen bei der Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten in der Realität

Lernkombination 1	Anteil		Lernkombination 2	Anteil
Realität (243 < N < 255)				
Bibliothek. Ausb. – LbD/Selbststudium	31,3 %	>	LbD/Selbststudium – bibliothek. Ausb.	4,4 %
Bibliothek. Ausb. – berufl. Fortb.	23,9 %	>	Berufl. Fortb. – bibliothek. Ausb.	8,8 %
Berufl. Fortb. – LbD/Selbststudium	41,3 %	>	LbD/Selbststudium – berufl. Fortb.	18,8 %
Berufl. Fortb. – Training a. Arbeitspl.	27,2 %	>	Training a. Arbeitspl. – berufl. Fortb.	26,0 %
Präferenz (243 < N < 252)				
Bibliothek. Ausb. – berufl. Fortb.	50,8 %	>	Berufl. Fortb. – bibliothek. Ausb.	49,3 %
Bibliothek. Ausb. – Training a. Arbeitspl.	19,1 %	<	Training a. Arbeitspl. – bibliothek. Ausb.	49,6 %
Training a. Arbeitspl. – berufl. Fortb.	23,8 %	<	Berufl. Fortb. – Training a. Arbeitspl.	62,7 %

Tab. 4.2.3-18. Ranking der Lernformen für die Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse - Realität und Präferenz (Fragen 16-18)

Aneignung - Realität							
Fähigkeiten	(n)	Position 1	in %	Position 2	in %	Position 3	in %
Lehrzielplanung	(254)	Selbststudium	59,8	Arbeitsplatz	34,1	Fortbildung	33,7
Curriculumplanung	(253)	Selbststudium	28,1	Nicht bibl. Ausb.	12,3	Arbeitsplatz	11,1
Unterrichtsgestaltung	(253)	Selbststudium	45,7	Fortbildung	36,3	Arbeitsplatz	23,6
Lehr-, Arbeitsmittel	(252)	Selbststudium	52,2	Fortbildung	31,2	Arbeitsplatz	28,1
Didaktische Konzepte	(253)	Selbststudium	37,8	Fortbildung	29,1	Nicht bibl. Ausb.	16,9
Technologien	(253)	Selbststudium	43,7	Fortbildung	26,0	Arbeitsplatz	24,7
Evaluation	(253)	Selbststudium	37,2	Fortbildung	27,7	Arbeitsplatz	18,2
Lerntheorie	(253)	Selbststudium	32,7	Fortbildung	22,4	Nicht bibl. Ausb.	16,1
Moderation	(250)	Selbststudium	48,4	Fortbildung	32,0	Arbeitsplatz	22,8
Gesprächsführung	(251)	Selbststudium	49,0	Fortbildung	33,9	Arbeitsplatz	26,7
Präsentationstechnik	(252)	Selbststudium	50,0	Fortbildung	31,1	Arbeitsplatz	26,2
Umgang	(251)	Selbststudium	61,0	Arbeitsplatz	37,5	Fortbildung	37,5
Zusammenarbeit	(251)	Selbststudium	61,0	Arbeitsplatz	36,3	Sonstiges	6,0
Informationsstrukturen	(251)	Selbststudium	41,4	Arbeitsplatz	40,6	Bibl. Ausb.	12,4
Projektmanagement	(245)	Selbststudium	47,5	Arbeitsplatz	23,4	Fortbildung	17,6
Zeitmanagement	(248)	Selbststudium	53,6	Fortbildung	27,0	Arbeitsplatz	23,8
Management (Pr.)	(247)	Selbststudium	46,2	Arbeitsplatz	22,3	Fortbildung	14,2
Lobbyarbeit	(246)	Selbststudium	41,2	Arbeitsplatz	16,7	Fortbildung	7,3
Öffentlichkeitsarbeit	(249)	Selbststudium	49,4	Arbeitsplatz	24,9	Bibl. Ausb.	20,9
Aneignung - Präferenz							
Fähigkeiten	(n)	Position 1	in %	Position 2	in %	Position 3	in %
Lehrzielplanung	(251)	Bibl. Ausb.	7,3	Fortbildung	64,1	Arbeitsplatz	9,5
Curriculumplanung	(250)	Fortbildung	3,2	Bibl. Ausb.	43,6	Arbeitsplatz	9,2
Unterrichtsgestaltung	(249)	Bibl. Ausb.	4,3	Fortbildung	59,4	Arbeitsplatz	8,9
Lehr-, Arbeitsmittel	(250)	Bibl. Ausb.	1,6	Fortbildung	60,0	Arbeitsplatz	6,4
Didaktische Konzepte	(249)	Bibl. Ausb.	3,5	Fortbildung	61,4	Nicht bibl. Ausb.	4,5
Technologien	(249)	Bibl. Ausb.	3,1	Fortbildung	57,4	Arbeitsplatz	2,1
Evaluation	(249)	Fortbildung	1,3	Bibl. Ausb.	60,2	Arbeitsplatz	4,5
Lerntheorie	(249)	Fortbildung	7,8	Bibl. Ausb.	57,0	Nicht bibl. Ausb.	4,5
Moderation	(246)	Fortbildung	7,1	Bibl. Ausb.	49,6	Arbeitsplatz	9,9
Gesprächsführung	(246)	Fortbildung	5,0	Bibl. Ausb.	50,8	Arbeitsplatz	1,1
Präsentationstechnik	(245)	Bibl. Ausb.	4,9	Fortbildung	55,5	Arbeitsplatz	7,6
Umgang	(246)	Fortbildung	53,3	Bibl. Ausb.	43,1	Arbeitsplatz	32,9
Zusammenarbeit	(246)	Bibl. Ausb.	43,9	Arbeitsplatz	40,2	Fortbildung	38,6
Informationsstrukturen	(247)	Bibl. Ausb.	47,8	Arbeitsplatz	39,3	Fortbildung	36,0
Projektmanagement	(246)	Fortbildung	60,1	Bibl. Ausb.	53,8	Nicht bibl. Ausb.	19,8
Zeitmanagement	(246)	Fortbildung	60,6	Bibl. Ausb.	47,6	Arbeitsplatz	22,4
Management (Pr.)	(244)	Fortbildung	57,4	Bibl. Ausb.	50,4	Arbeitsplatz	23,8
Lobbyarbeit	(246)	Fortbildung	50,8	Bibl. Ausb.	45,1	Arbeitsplatz	24,0
Öffentlichkeitsarbeit	(245)	Bibl. Ausb.	65,7	Fortbildung	49,8	Arbeitsplatz	24,9

Abschließend wird an diesem Punkt die Nutzung und Bevorzugung der Lernformen hinsichtlich der einzelnen Fähigkeiten und Kenntnisse zusammenfassend betrachtet. Während alle aufgelisteten Fähigkeiten am häufigsten im Selbststudium erworben wurden, wird sowohl die berufliche Fortbildung als auch die bibliothekarische Ausbildung für die Aneignung bevorzugt (vgl. Tab. 4.2.3-18).

- Pädagogische, didaktische und methodische Kenntnisse eignen sich die Befragten neben dem Selbststudium durch die berufliche Fortbildung, Fähigkeiten zur Curriculumplanung in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung und Fähigkeiten zur Lehrzielplanung durch Training am Arbeitsplatz an. Alle Kenntnisse und Fähigkeiten in diesem Bereich hätten sich die Befragten gern in der bibliothekarischen Ausbildung oder der beruflichen Fortbildung angeeignet. Training am Arbeitsplatz wird darüber hinaus für die Aneignung der Fähigkeiten zur Lehrzielplanung, zur Curriculumplanung, zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung, zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln, zu den lehr- und lernunterstützenden Technologien und zu den Methoden der Evaluation als dritte Lernform bevorzugt.
- Kommunikative Fähigkeiten wurden neben dem Selbststudium einerseits in der beruflichen Fortbildung – wie Kenntnisse zur Moderation, Gesprächsführung und Präsentations- und Vortragstechnik – und andererseits durch Training am Arbeitsplatz – wie Kenntnisse zum Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern, zu den Informationsstrukturen der Hochschule und Bibliothek und zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden – erworben. Für die Aneignung der Fähigkeiten zur Moderation, zur Gesprächsführung, zur Präsentations- und Vortragstechnik und zum Umgang mit Mitarbeitern und Vorgesetzten halten die Befragten die berufliche Fortbildung und die bibliothekarische Ausbildung am geeignetsten, für Kenntnisse zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden und zu den Informationsstrukturen der Hochschule und der Bibliothek die bibliothekarische Ausbildung und das Training am Arbeitsplatz.
- Der Erwerb planungstechnischer Fähigkeiten erfolgte neben dem Selbststudium vor allem im Training am Arbeitsplatz. Lediglich Kenntnisse zum Zeitmanagement wurden häufiger in der beruflichen Fortbildung erlernt. Für alle fünf Kenntnisse – das Projektmanagement, das Zeitmanagement, das Management von Schulungsprogrammen, die Lobbyarbeit und die Öffentlichkeitsarbeit – bevorzugten die Befragten, ihre Kenntnisse in der beruflichen Ausbildung und bibliothekarischen Fortbildung zu erwerben. Die nicht bibliotheksspezifische Ausbildung ist als dritte Lernform beim Projektmanagement, das Training am Arbeitsplatz bei den anderen vier Fähigkeiten von Bedeutung.

4.2.3.2.5 Einfluss der wahrgenommenen Bedeutung der Kenntnisse auf deren Aneignung

Bei der Analyse der Daten wurde der Zusammenhang zwischen der Gewichtung der einzelnen Kenntnisse und Fähigkeiten und den Lernformen der Realität und der Präferenz untersucht.

Die Befragten erwarben die Kenntnisse vor allem im Selbststudium und in der beruflichen Fortbildung, wenn sie die Bedeutung der Kenntnisse zur Durchführung von Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz höher einschätzten (vgl. Tab. 4.2.3-19).

- Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Gewichtung der Fähigkeiten und ihrer realen Aneignung in der bibliothekarischen Ausbildung.
- Schätzen die Befragten die Bedeutung von Kenntnissen zur Öffentlichkeitsarbeit, zur Curriculumplanung und zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks höher ein, erwarben sie diese häufiger in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung.
- Messen die Befragten den Kenntnissen zur Gesprächsführung, zur Lehrzielplanung, zum Management von Schulungsprogrammen, zur Curriculumplanung und zur Lobbyarbeit eine größere Bedeutung für die Durchführung von Schulungsveranstaltungen zu, eigneten sie sich diese häufiger in der beruflichen Fortbildung an.

Tab. 4.2.3-19. Korrelationen (Spearman Rho): Aneignung der Fähigkeiten in der Realität (Fragen 16-18) und Gewichtung der Kenntnisse und Fähigkeiten (Frage 15)

Variable A		* Variable B	n	r _s	p
Öffentlichkeitsarbeit	Nicht bibl. Ausbildung	* Gewichtung	248	-0,167**	0,008
Curriculumplanung	Nicht bibl. Ausbildung	* Gewichtung	251	-0,159*	0,012
Evaluation	Nicht bibl. Ausbildung	* Gewichtung	254	-0,131*	0,037
Gesprächsführung	Fortbildung (R)	* Gewichtung	250	-0,196**	0,002
Lobbyarbeit	Fortbildung (R)	* Gewichtung	244	-0,175**	0,006
Lehrzielplanung	Fortbildung (R)	* Gewichtung	253	-0,166**	0,008
Curriculumplanung	Fortbildung (R)	* Gewichtung	251	-0,163**	0,010
Management (Pr.)	Fortbildung (R)	* Gewichtung	244	-0,140*	0,029
Lobbyarbeit	Arbeitsplatz (R)	* Gewichtung	244	-0,232***	< 0,001
Unterrichtsgestaltung	Arbeitsplatz (R)	* Gewichtung	253	-0,138*	0,028
Curriculumplanung	Arbeitsplatz (R)	* Gewichtung	251	-0,134*	0,033
Curriculumplanung	Selbststudium (R)	* Gewichtung	251	-0,263***	< 0,001
Evaluation	Selbststudium (R)	* Gewichtung	254	-0,238***	< 0,001
Lobbyarbeit	Selbststudium (R)	* Gewichtung	244	-0,240***	< 0,001
Lerntheorie	Selbststudium (R)	* Gewichtung	254	-0,185**	0,003
Technologien	Selbststudium (R)	* Gewichtung	254	-0,164**	0,009
Zusammenarbeit	Selbststudium (R)	* Gewichtung	251	-0,146*	0,021
Projektmanagement	Selbststudium (R)	* Gewichtung	243	-0,130*	0,043
Lobbyarbeit	Nicht erworben (R)	* Gewichtung	244	0,354***	< 0,001
Curriculumplanung	Nicht erworben (R)	* Gewichtung	251	0,301***	< 0,001
Öffentlichkeitsarbeit	Nicht erworben (R)	* Gewichtung	248	0,232***	< 0,001
Evaluation	Nicht erworben (R)	* Gewichtung	254	0,183**	0,003
Lerntheorie	Nicht erworben (R)	* Gewichtung	254	0,182**	0,004
Management (Pr.)	Nicht erworben (R)	* Gewichtung	244	0,182**	0,004
Didaktische Konzepte	Nicht erworben (R)	* Gewichtung	253	0,148*	0,019
Technologien	Nicht erworben (R)	* Gewichtung	254	0,138*	0,028
Projektmanagement	Nicht erworben (R)	* Gewichtung	243	0,140*	0,029
Unterrichtsgestaltung	Nicht erworben (R)	* Gewichtung	253	0,125*	0,047

- Je wichtiger die Kenntnisse zur Lobbyarbeit, zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung und zur Curriculumplanung in ihrer Bedeutung für die Vermittlungstätigkeit eingeschätzt werden, desto häufiger wurden sie durch Training am Arbeitsplatz erworben.
- Erachten die Befragten die Bedeutung von Kenntnissen zur Curriculumplanung, zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks, zur Lobbyarbeit, zur Lerntheorie, zu den lehr- und lernunterstützenden Technologien, zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden und zum Projektmanagement für die Durchführung von Schulungsveranstaltungen als wichtig, eigneten sie sich diese häufiger im Selbststudium an.
- Schätzen die Befragten die Bedeutung der Kenntnisse für die Durchführung von Schulungen niedrig ein, haben sie diese Kenntnisse seltener überhaupt erworben. Insbesondere Kenntnisse zur Lobbyarbeit, zur Curriculumplanung und zur Öffentlichkeitsarbeit wurden in ihrer Bedeutung niedrig eingeschätzt und häufig nicht erworben.

Insgesamt tritt der Zusammenhang zwischen der Bedeutung und der Lernform der Aneignung häufig beim Erwerb der Kenntnisse in der beruflichen Fortbildung und im Selbststudium auf.

Tab. 4.2.3-20. Korrelationen (Spearman Rho): Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten in der Präferenz (Fragen 16-18) und Gewichtung der Kenntnisse und Fähigkeiten (Frage 15)

Variable A		* Variable B	n	r _s	p
Umgang (Mitarb.)	Bibliothekar. Ausb. (P)	* Gewichtung	246	-0,276***	< 0,001
Gesprächsführung	Bibliothekar. Ausb. (P)	* Gewichtung	245	-0,254***	< 0,001
Zusammenarbeit	Bibliothekar. Ausb. (P)	* Gewichtung	246	-0,225***	< 0,001
Öffentlichkeitsarbeit	Bibliothekar. Ausb. (P)	* Gewichtung	244	-0,221***	0,001
Informationsstrukturen	Bibliothekar. Ausb. (P)	* Gewichtung	245	-0,207***	0,001
Projektmanagement	Bibliothekar. Ausb. (P)	* Gewichtung	242	-0,210***	0,001
Lerntheorie	Bibliothekar. Ausb. (P)	* Gewichtung	259	-0,203***	0,001
Moderation	Bibliothekar. Ausb. (P)	* Gewichtung	245	-0,187**	0,003
Lobbyarbeit	Bibliothekar. Ausb. (P)	* Gewichtung	244	-0,185**	0,004
Projektmanagement	Bibliothekar. Ausb. (P)	* Gewichtung	244	-0,164**	0,010
Präsentationstechnik	Bibliothekar. Ausb. (P)	* Gewichtung	244	-0,161*	0,012
Didaktische Konzepte	Bibliothekar. Ausb. (P)	* Gewichtung	250	-0,147*	0,020
Zeitmanagement	Bibliothekar. Ausb. (P)	* Gewichtung	245	-0,132*	0,039
Lehrzielplanung	Bibliothekar. Ausb. (P)	* Gewichtung	250	-0,128*	0,044
Evaluation	Bibliothekar. Ausb. (P)	* Gewichtung	251	-0,121	0,057
Zeitmanagement	Nicht bibl. Ausb. (P)	* Gewichtung	245	0,144*	0,024
Curriculumplanung	Fortbildung (P)	* Gewichtung	248	-0,167**	0,008
Lehr-, Arbeitsmittel	Fortbildung (P)	* Gewichtung	251	-0,122	0,054

Werden die Angaben der Befragten zu den präferierten Lernformen unter Berücksichtigung der Gewichtung der Kenntnisse und Fähigkeiten mit Hilfe der Rangkorrelation nach Spearman Rho untersucht, dann treten insbesondere bei der Wahl der bibliothekarischen Ausbildung statistisch hoch signifikante Zusammenhänge auf. Messen die Befragten den Kenntnissen zum Umgang mit Mitarbeitern, zur Gesprächsführung, zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden, zur Öffentlichkeitsarbeit, zu den Informationsstrukturen der Hochschule und der Bibliothek, zum Projektmanagement und zur Lerntheorie eine hohe Bedeutung zu, bevorzugen sie deren Erwerb häufiger in der bibliothekarischen Ausbildung. Darüber hinaus bevorzugen die Befragten, die das Beherrschen von Zeitmanagement als wichtig einstufen, öfter die nicht bibliotheksspezifische Ausbildung. Die berufliche Fortbildung wird häufiger präferiert, wenn die Befragten die Bedeutung von Kenntnissen zur Curriculumplanung und zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln höher einschätzen (vgl. Tab. 4.2.3-20).

Zusammenfassend betrachtet, erwarben die Befragten ihre Kenntnisse häufiger in der beruflichen Fortbildung, im Training am Arbeitsplatz und im Selbststudium, wenn sie die Bedeutung der Kenntnisse für die Durchführung von Schulungen für wichtig erachten. Schätzen sie die Bedeutung der Kenntnisse nicht wichtig ein, besaßen sie diese seltener. Schätzen die Befragten die Bedeutung einzelner Kenntnisse und Fähigkeiten hoch ein, bevorzugen sie häufig, diese in der bibliothekarischen Ausbildung erwerben zu können.

4.2.3.2.6 Unterschiede in den Lernformen bei Befragten mit verschiedenen bibliothekarischen Abschlüssen

Weiterhin wurden Zusammenhänge zwischen den Angaben der Befragten zur genutzten und bevorzugten Lernform und dem bibliothekarischen Abschluss mit Hilfe der Kreuztabellierung untersucht. Von den fünf Lernformen treten besonders bei den Angaben zur nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung und zum Nicht-Besitz der Kenntnis Unterschiede auf:

- Befragte mit einem Abschluss G2 erwarben Kenntnisse zu Präsentationstechniken häufiger, Kenntnisse zum Umgang mit Mitarbeitern seltener in der *bibliothekarischen Ausbildung* als die Befragten mit einem Abschluss G1. Der erste Zusammenhang ist statistisch signifikant, der zweite statistisch schwach signifikant (vgl. Tab. 4.2.3-21).
- Befragte mit einem Abschluss G1 eigneten sich viele Kenntnisse häufiger in der *nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung* an als Befragte mit einem Abschluss G2. Befragte mit einem Abschluss G1 erwarben häufiger Kenntnisse zur Lehr- und Lernzielplanung, zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung, zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln, zur Moderation, zur Gesprächsführung, zu didaktischen Konzepten, zur Curriculumplanung, zur Lerntheorie und zu lehr- und lernunterstützenden Technologien in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung als Befragte mit einem Abschluss G2 (vgl. Tab. 4.2.3-21). Befragte mit einem Abschluss G1 aus Fachhochschulbibliotheken haben dabei seltener Kenntnisse zur Gesprächsführung und zur Präsentations- und Vortragstechnik in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung erworben als Befragte mit einem Abschluss G1 aus Universitätsbibliotheken (vgl. Tab. 4.2.3-22).
- Des weiteren erwarben Befragte mit einem Abschluss G1 häufiger kommunikative und planungstechnische Kompetenzen in der *beruflichen Fortbildung*, mit einem Abschluss G2 häufiger pädagogische Kompetenzen. Erstere haben häufiger Kenntnisse zu den Informationsstrukturen der Bibliothek und der

Hochschule in der beruflichen Fortbildung erlernt. Dieser Zusammenhang ist statistisch signifikant.

Letztere erwarben häufiger Kenntnisse zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung und zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln in der beruflichen Fortbildung (vgl. Tab. 4.2.3-21).

Befragte mit einem Abschluss G2 aus Fachhochschulbibliotheken eigneten sich häufiger ihre Kenntnisse zur Öffentlichkeitsarbeit, seltener ihre Kenntnisse zur Lerntheorie, zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung, zur Curriculumplanung und zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks in der beruflichen Fortbildung an als die Befragten mit einem Abschluss G2 aus Universitätsbibliotheken (vgl. Tab. 4.2.3-22).

Tab. 4.2.3-21. Kreuztabellierung: Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten in der Realität (Fragen 16-18) und Abschluss

Variable A		* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Präsentationstechnik	Bibl. Ausb. (R)	* Abschluss	228	6,840	1	0,009	0,173**
Umgang (Mitarb.)	Bibl. Ausb. (R)	* Abschluss	228	5,695	1	0,017	0,158*
Lehrzielplanung	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Abschluss	228	27,087	1	< 0,001	0,345***
Unterrichtsgestaltung	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Abschluss	228	25,292	1	< 0,001	0,333***
Lehr-, Arbeitsmittel	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Abschluss	227	23,063	1	< 0,001	0,319***
Moderation	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Abschluss	227	22,093	1	< 0,001	0,312***
Gesprächsführung	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Abschluss	228	22,023	1	< 0,001	0,311***
Didaktische Konzepte	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Abschluss	228	21,568	1	< 0,001	0,308***
Curriculumplanung	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Abschluss	228	20,577	1	< 0,001	0,300***
Lerntheorie	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Abschluss	228	15,249	1	< 0,001	0,259***
Technologien	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Abschluss	228	12,521	1	< 0,001	0,234***
Präsentationstechnik	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Abschluss	228	11,032	1	0,001	0,220***
Lobbyarbeit	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Abschluss	224	9,725	1	0,002	0,207**
Evaluation	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Abschluss	228	9,618	1	0,002	0,205**
Informationsstrukturen	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Abschluss	228	8,441	1	0,004	0,192**
Projektmanagement	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Abschluss	223	4,892	1	0,027	0,148*
Informationsstrukturen	Fortbildung (R)	* Abschluss	228	5,827	1	0,016	0,160*
Umgang (Mitarb.)	Arbeitsplatz (R)	* Abschluss	228	4,650	1	0,031	0,143*
Zusammenarbeit	Selbststudium (R)	* Abschluss	228	7,525	1	0,006	0,182**
Technologien	Selbststudium (R)	* Abschluss	228	4,278	1	0,039	0,137*
Curriculumplanung	Nicht erworben	* Abschluss	228	15,438	1	< 0,001	0,260***
Zusammenarbeit	Nicht erworben	* Abschluss	228	11,125	1	0,001	0,221***
Moderation	Nicht erworben	* Abschluss	227	8,583	1	0,003	0,194**
Lobbyarbeit	Nicht erworben	* Abschluss	224	6,874	1	0,009	0,175**
Zeitmanagement	Nicht erworben	* Abschluss	226	6,586	1	0,010	0,171**
Gesprächsführung	Nicht erworben	* Abschluss	228	5,890	1	0,015	0,161*
Projektmanagement	Nicht erworben	* Abschluss	223	4,645	1	0,031	0,144*
Lerntheorie	Nicht erworben	* Abschluss	228	3,944	1	0,047	0,132*

Weiterhin eigneten sich Befragte mit einem Abschluss G2 häufiger als Befragte mit einem Abschluss G1 Kenntnisse zum Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern im *Training am Arbeitsplatz* an. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant (vgl. Tab. 4.2.3-21).

Darüber hinaus erwarben Befragte mit einem Abschluss G1 aus Universitätsbibliotheken Kenntnisse zur Unterrichtsgestaltung, zu Methoden der Evaluation und des Feedbacks, zur Lerntheorie und zum Projektmanagement häufiger im Training am Arbeitsplatz als Befragte mit einem Abschluss G1 aus Fachhochschulbibliotheken. Befragte mit einem Abschluss G2 aus Fachhochschulbibliotheken eigneten sich häufiger als diejenigen mit einem Abschluss G2 aus Universitätsbibliotheken Kenntnisse zum Zeitmanagement, zur Lobbyarbeit und zur Gesprächsführung durch Training am Arbeitsplatz an (vgl. Tab. 4.2.3-22).

Tab. 4.2.3-22. Kreuztabellierung: Aneignung der Fähigkeiten in der Realität (Fragen 16-18) und Abschluss, Bibliothekstyp

Variable A	* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Zeitmanagement	Nicht bibl. Ausb. (R) (Abschluss G1) * Bibl.	85			0,004	f
Management (Pr.)	Nicht bibl. Ausb. (R) (Abschluss G1) * Bibl.	84			0,009	f
Zeitmanagement	Arbeitsplatz (R) (Abschluss G1) * Bibl.	85	6,838	1	0,009	0,284**
Lobbyarbeit	Arbeitsplatz (R) (Abschluss G1) * Bibl.	83	6,589	1	0,010	0,282**
Gesprächsführung	Arbeitsplatz (R) (Abschluss G1) * Bibl.	86	4,626	1	0,031	0,232*
Lerntheorie	Fortbildung (R) (Abschluss G2) * Bibl.	142	9,002	1	0,003	0,252**
Öffentlichkeitsarbeit	Fortbildung (R) (Abschluss G2) * Bibl.	141	6,937	1	0,008	0,222**
Unterrichtsgestaltung	Fortbildung (R) (Abschluss G2) * Bibl.	142	5,099	1	0,024	0,189*
Curriculumplanung	Fortbildung (R) (Abschluss G2) * Bibl.	142			0,052	f
Evaluation	Fortbildung (R) (Abschluss G2) * Bibl.	142	3,707	1	0,054	0,162
Unterrichtsgestaltung	Arbeitsplatz (R) (Abschluss G2) * Bibl.	142	7,346	1	0,007	0,227**
Evaluation	Arbeitsplatz (R) (Abschluss G2) * Bibl.	142	6,208	1	0,013	0,209*
Lerntheorie	Arbeitsplatz (R) (Abschluss G2) * Bibl.	142	5,740	1	0,017	0,201*
Projektmanagement	Arbeitsplatz (R) (Abschluss G2) * Bibl.	139	5,523	1	0,019	0,199*
Zusammenarbeit	Selbststudium (R) (Abschluss G2) * Bibl.	142	5,229	1	0,022	0,192*
Öffentlichkeitsarbeit	Selbststudium (R) (Abschluss G2) * Bibl.	141	4,733	1	0,030	0,183*
Unterrichtsgestaltung	Nicht erworben (Abschluss G2) * Bibl.	142	16,227	1	< 0,001	0,338***
Zusammenarbeit	Nicht erworben (Abschluss G2) * Bibl.	142	6,647	1	0,010	0,216**
Öffentlichkeitsarbeit	Nicht erworben (Abschluss G2) * Bibl.	141	5,132	1	0,023	0,191*
Lobbyarbeit	Nicht erworben (Abschluss G2) * Bibl.	141	4,981	1	0,026	0,188*
Didaktische Konzepte	Nicht erworben (Abschluss G2) * Bibl.	142	4,208	1	0,040	0,172*

Legende: f. Exakter Test nach Fisher - Exakte Signifikanz (zweiseitig)

- Befragte mit einem Abschluss G1 nahmen im Allgemeinen häufiger das *Selbststudium* wahr als diejenigen mit einem Abschluss G2. Nur der Zusammenhang, dass Befragte mit einem Abschluss G1 Kenntnisse zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden und zu lehr- und lernunterstützenden Technologien häufiger im *Selbststudium* erwarben als Befragte mit einem Abschluss G2, ist statistisch signifikant (vgl. Tab. 4.2.3-21).

Befragte mit einem Abschluss G2 aus Fachhochschulbibliotheken eigneten sich Kenntnisse zur Zusam-

menarbeit mit Hochschullehrenden und zur Öffentlichkeitsarbeit häufiger im Selbststudium an als Befragte mit einem Abschluss G2 aus Universitätsbibliotheken (vgl. Tab. 4.2.3-22).

- Befragte mit einem Abschluss G1 besitzen die Fähigkeiten und Kenntnisse im Allgemeinen häufiger als diejenigen mit einem Abschluss G2. Am stärksten zeigt sich dieser Zusammenhang bei den Kenntnissen zur Curriculumplanung, zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden, zur Moderation, zur Lobbyarbeit und zum Zeitmanagement.

Befragte mit einem Abschluss G2 aus Universitätsbibliotheken besitzen seltener Kenntnisse zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden, zur Öffentlichkeitsarbeit und zur Lobbyarbeit als Befragte mit einem Abschluss G2 aus Fachhochschulbibliotheken. Diese wiederum besitzen nicht so häufig Kenntnisse zu den Methoden zur Unterrichtsgestaltung und zu didaktischen Konzepten als Befragte mit einem Abschluss G2 aus Universitätsbibliotheken. Dabei ist der Zusammenhang bei den Kenntnissen zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung hoch signifikant (vgl. Tab. 4.2.3-22).

Die Untersuchung unter Berücksichtigung des erworbenen bibliothekarischen Abschlusses zeigt insbesondere bei den Angaben zur nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung und dem Nicht-Erwerb der Kenntnisse deutliche Unterschiede auf. Ein ähnliches Bild erbringt die Analyse der von den Befragten bevorzugten Lernformen (vgl. Tab. 4.2.3-23):

Tab. 4.2.3-23. Kreuztabellierung: Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten in der Präferenz (Fragen 16-18) und Abschluss

Variable A		* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Präsentationstechnik	Bibl. Ausb. (P)	* Abschluss	100	7,085	1	0,008	0,179**
Lerntheorie	Bibl. Ausb. (P)	* Abschluss	100	4,019	1	0,045	0,133*
Moderation	Nicht bibl. Ausb. (P)	* Abschluss	100	17,018	1	< 0,001	0,276***
Gesprächsführung	Nicht bibl. Ausb. (P)	* Abschluss	100	14,104	1	< 0,001	0,251***
Projektmanagement	Nicht bibl. Ausb. (P)	* Abschluss	100	9,974	1	0,002	0,211**
Umgang (Mitarb.)	Nicht bibl. Ausb. (P)	* Abschluss	100	9,306	1	0,002	0,204**
Präsentationstechnik	Nicht bibl. Ausb. (P)	* Abschluss	100	8,644	1	0,003	0,197**
Zusammenarbeit	Nicht bibl. Ausb. (P)	* Abschluss	100	7,446	1	0,006	0,183**
Lehr-, Arbeitsmittel	Nicht bibl. Ausb. (P)	* Abschluss	100	4,931	1	0,026	0,148*
Zeitmanagement	Nicht bibl. Ausb. (P)	* Abschluss	100	4,618	1	0,032	0,144*
Projektmanagement	Fortbildung (P)	* Abschluss	100	6,789	1	0,009	0,174**
Öffentlichkeitsarbeit	Arbeitsplatz (P)	* Abschluss	100	4,766	1	0,029	0,146*
Lobbyarbeit	Selbststudium (P)	* Abschluss	100	10,466	1	0,001	0,216***
Öffentlichkeitsarbeit	Selbststudium (P)	* Abschluss	100	7,657	1	0,006	0,185**
Management (Pr.)	Selbststudium (P)	* Abschluss	100	6,390	1	0,011	0,169*

- Befragte mit einem Abschluss G2 bevorzugen häufiger als Befragte mit einem Abschluss G1, sich Kenntnisse zur Präsentationstechnik und zur Lerntheorie in der bibliothekarischen Ausbildung anzueignen.
- Befragte mit einem Abschluss G2 ziehen es häufiger als Befragte mit einem Abschluss G1 vor, Kenntnisse im Projektmanagement in der beruflichen Fortbildung zu erwerben.
- Befragte mit einem Abschluss G2 präferieren häufiger als Befragte mit einem Abschluss G1, sich Kenntnisse zur Öffentlichkeitsarbeit im Training am Arbeitsplatz anzueignen.
- Befragte mit einem Abschluss G1 favorisieren häufiger als Befragte mit einem Abschluss G2, Kenntnisse zur Moderation, zur Gesprächsführung, zum Projektmanagement, zum Umgang mit Mitarbeitern und Vorgesetzten, zur Präsentationstechnik, zur Zusammenarbeit, zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln und zum Zeitmanagement in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung zu erwerben.
- Befragte mit einem Abschluss G1 bevorzugen häufiger das Selbststudium für die Aneignung von Kenntnissen zur Lobbyarbeit, zur Öffentlichkeitsarbeit und zum Management von Schulungsprogrammen.

Ein großer Teil der Befragten mit einem Abschluss G1 hat seine Fähigkeiten in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung erworben. Befragte mit einem Abschluss G2 bevorzugen den Erwerb bestimmter planungstechnischer Kompetenzen in der Fortbildung und am Arbeitsplatz, Befragte mit einem Abschluss G1 im Selbststudium.

4.2.3.2.7 Informationskompetenz als Thema in der Ausbildung und die Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten

Bei der Analyse der Daten wurde ebenfalls der Zusammenhang zwischen der Behandlung des Themas Informationskompetenz in der Ausbildung und den Angaben zum Erwerb der Kenntnisse in den bestimmten Lernformen mit Hilfe der Kreuztabellierung untersucht. Unter den vier Lernformen, die statistisch signifikante Zusammenhänge aufzeigen, fällt die bibliothekarische Ausbildung besonders auf (vgl. Tab. 4.2.3-24):

- Beinhaltete die Ausbildung der Befragten das Thema Informationskompetenz, erwarben die Befragten alle aufgelisteten Fähigkeiten und Kenntnisse statistisch signifikant häufiger in der bibliothekarischen Ausbildung. Beim Erwerb von Kenntnissen zu lehr- und lernunterstützenden Technologien, zur Präsentations- und Vortragstechnik, zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks, zur Gesprächsführung, zum Projektmanagement, zu didaktischen Konzepten und zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung sind die Unterschiede besonders ausgeprägt.
- Kenntnisse zur Curriculumplanung eigneten sich die Befragten häufiger in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung an, wenn ihre Ausbildung das Thema Informationskompetenz beinhaltet hatte.
- Befragten, deren bibliothekarische Ausbildung das Thema Informationskompetenz beinhaltete, erwarben seltener Kenntnisse zum Management von Schulungsprogrammen in der beruflichen Fortbildung.
- Kenntnisse zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln, zur Moderation, zur Präsentationstechnik und zur Öffentlichkeitsarbeit eigneten sich Befragte, deren Ausbildung das Thema Informationskompetenz beinhaltete, seltener im Selbststudium an.

Zwischen dem Inhalt Informationskompetenz in der Ausbildung und den bevorzugten Lernformen zum Erwerb der Kenntnisse bestehen hingegen nur wenige statistisch signifikante Zusammenhänge. Beinhaltete die Ausbildung das Thema Informationskompetenz, wurde die Lernform der bibliothekarischen Ausbildung für die Aneignung von Kenntnissen zur Lehrzielplanung und zur Evaluation seltener, die Lernform der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung für den Erwerb von Kenntnissen zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung häufiger bevorzugt (vgl. Tab. 4.2.3-24).

Tab. 4.2.3-24. Kreuztabellierung: Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten in der Realität und in der Präferenz in der bibliothekarischen bzw. nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung (Fragen 16-18) und die Behandlung des Themas Informationskompetenz in der Ausbildung (Frage 9)

Variable A		* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Technologien	Bibl. Ausb. (R)	* IK in Ausbildung	254	40,150	1	< 0,001	0,398***
Präsentationstechnik	Bibl. Ausb. (R)	* IK in Ausbildung	252	38,082	1	< 0,001	0,389***
Evaluation	Bibl. Ausb. (R)	* IK in Ausbildung	254	36,403	1	< 0,001	0,379***
Gesprächsführung	Bibl. Ausb. (R)	* IK in Ausbildung	251	31,193	1	< 0,001	0,353***
Projektmanagement	Bibl. Ausb. (R)	* IK in Ausbildung	245	23,432	1	< 0,001	0,309***
Didaktische Konzepte	Bibl. Ausb. (R)	* IK in Ausbildung	254			< 0,001	f
Unterrichtsgestaltung	Bibl. Ausb. (R)	* IK in Ausbildung	254			< 0,001	f
Moderation	Bibl. Ausb. (R)	* IK in Ausbildung	250	19,871	1	< 0,001	0,282***
Lehr-, Arbeitsmittel	Bibl. Ausb. (R)	* IK in Ausbildung	253	16,973	1	< 0,001	0,259***
Curriculumplanung	Bibl. Ausb. (R)	* IK in Ausbildung	254			< 0,001	0,250***
Öffentlichkeitsarbeit	Bibl. Ausb. (R)	* IK in Ausbildung	249	14,888	1	< 0,001	0,245***
Lerntheorie	Bibl. Ausb. (R)	* IK in Ausbildung	254	13,416	1	< 0,001	0,230***
Zeitmanagement	Bibl. Ausb. (R)	* IK in Ausbildung	248			0,001	f
Lobbyarbeit	Bibl. Ausb. (R)	* IK in Ausbildung	246			0,001	f
Informationsstrukturen	Bibl. Ausb. (R)	* IK in Ausbildung	251	9,611	1	0,002	0,196**
Umgang (Mitarb.)	Bibl. Ausb. (R)	* IK in Ausbildung	251	7,992	1	0,005	0,178**
Präsentationstechnik	Bibl. Ausb. (R)	* IK in Ausbildung	252	7,829	1	0,005	0,176**
Management (Pr.)	Bibl. Ausb. (R)	* IK in Ausbildung	247			0,007	f
Zusammenarbeit	Bibl. Ausb. (R)	* IK in Ausbildung	251			0,017	0,165*
Lehr-, Arbeitsmittel	Bibl. Ausb. (R)	* IK in Ausbildung	253	5,564	1	0,018	0,148*
Management (Pr.)	Bibl. Ausb. (R)	* IK in Ausbildung	247	4,952	1	0,026	0,142*
Moderation	Bibl. Ausb. (R)	* IK in Ausbildung	250	4,823	1	0,028	0,139*
Öffentlichkeitsarbeit	Bibl. Ausb. (R)	* IK in Ausbildung	249	4,627	1	0,032	0,136*
Curriculumplanung	Bibl. Ausb. (R)	* IK in Ausbildung	254	3,742	1	0,053	0,121
Evaluation	Bibl. Ausb. (P)	* IK in Ausbildung	251	6,612	1	0,010	0,162**
Lehrzielplanung	Bibl. Ausb. (P)	* IK in Ausbildung	251	4,143	1	0,042	0,128*
Unterrichtsgestaltung	Nicht bibl. Ausb. (P)	* IK in Ausbildung	251	3,925	1	0,048	0,125*

Legende: f. Exakter Test nach Fisher - Exakte Signifikanz (zweiseitig)

Wurde Informationskompetenz als Teil der Ausbildung behandelt, dann erwarben die Befragten die aufgelisteten Fähigkeiten häufiger in der bibliothekarischen Ausbildung. Befragte, deren Ausbildung das Thema Informationskompetenz nicht beinhaltete, eigneten sich einzelne Fähigkeiten öfter im Selbststudium an.

4.2.3.2.8 Anzahl der Arbeitsstunden und Schulungen und die Aneignung

Bei der Analyse der Daten wurde die Hypothese aufgestellt, dass ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Arbeitsstunden und der Anzahl der durchgeführten Schulungsveranstaltungen und den Lernformen der Realität besteht. Mit Hilfe der Rangkorrelation nach Spearman Rho zeigt sich, dass Zusammenhänge beim Erwerb der Kenntnisse in der beruflichen Fortbildung und im Selbststudium vor allem bestehen, wenn die Befragten viele Arbeitsstunden mit Schulungen verbringen (vgl. Tab. 4.2.3-25).

- Verbringen die Befragten mehr Arbeitsstunden mit Schulungen, erwarben sie häufiger Kenntnisse zur Lehr- und Lernzielplanung in der bibliothekarischen Ausbildung.
- Befassen sich die Befragten in vielen Arbeitsstunden mit der Durchführung von Schulungen, eigneten sie sich Kenntnisse zum Projektmanagement und zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln häufiger in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung an.
- Je mehr Arbeitsstunden die Befragten mit der Durchführung von Schulungen verbringen, desto häufiger erwarben sie Kenntnisse zu didaktischen Konzepten, zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung, zur Lehr- und Lernzielplanung, zu lehr- und lernunterstützenden Technologien, zur Lerntheorie, zur Präsentationstechnik und zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln in der beruflichen Fortbildung. Diese geringen Korrelationen sind statistisch signifikant.
- Verbringen die Befragten viele Arbeitsstunden mit der Durchführung von Schulungen, erlernen sie Kenntnisse zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks und zur Curriculumplanung häufiger durch Training am Arbeitsplatz.
- Befassen sich die Befragten viele Arbeitsstunden mit schulungsbezogenen Tätigkeiten, eigneten sie sich öfter Kenntnisse zur Lerntheorie, zum Management von Schulungsprogrammen, zur Curriculumplanung, zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks und zu lehr- und lernunterstützenden Technologien im Selbststudium an.
- Verbringen die Befragten weniger Arbeitsstunden mit Schulungen, dann besitzen sie öfter keine Kenntnisse zur Lerntheorie, zu didaktischen Konzepten, zur Lehr- und Lernzielplanung, zu lehr- und lernunterstützenden Technologien, zur Lobbyarbeit, zur Curriculumplanung, zum Management von Schulungsprogrammen, zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks, zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln, zur Moderation, zu den Informationsstrukturen der Hochschule und der Bibliothek, zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung und zur Gesprächsführung.

Noch deutlicher wird der Zusammenhang zwischen der Anzahl der durchgeführten Schulungen und dem Erwerb einzelner Kenntnisse, ganz besonders in der beruflichen Fortbildung und im Selbststudium (vgl. Tab. 4.2.3-26).

- Die Befragten erwarben die Kenntnisse zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung, der Lehr- und Lernzielplanung und des Einsatzes von Lehr- und Arbeitsmitteln häufiger in der beruflichen Fortbildung, wenn sie viele Schulungen durchführen.

Tab. 4.2.3-25. Korrelationen (Spearman Rho): Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten in der Realität (Fragen 16-18) und Anzahl der Arbeitsstunden

Variable A		* Variable B	n	r _s	p
Lehrzielplanung	Bibliothekar. Ausb. (R)	* Arbeitsstunden	208	0,148*	0,033
Projektmanagement	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Arbeitsstunden	204	0,173*	0,013
Lehr-, Arbeitsmittel	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Arbeitsstunden	207	0,152*	0,029
Didaktische Konzepte	Fortbildung (R)	* Arbeitsstunden	208	0,317***	< 0,001
Unterrichtsgestaltung	Fortbildung (R)	* Arbeitsstunden	208	0,223***	0,001
Lehrzielplanung	Fortbildung (R)	* Arbeitsstunden	208	0,192**	0,006
Technologien	Fortbildung (R)	* Arbeitsstunden	208	0,171*	0,013
Lerntheorie	Fortbildung (R)	* Arbeitsstunden	208	0,168*	0,015
Präsentationstechnik	Fortbildung (R)	* Arbeitsstunden	208	0,154*	0,026
Lehr-, Arbeitsmittel	Fortbildung (R)	* Arbeitsstunden	207	0,137*	0,048
Evaluation	Arbeitsplatz (R)	* Arbeitsstunden	208	0,183**	0,008
Curriculumplanung	Arbeitsplatz (R)	* Arbeitsstunden	208	0,140*	0,043
Lerntheorie	Selbststudium (R)	* Arbeitsstunden	208	0,193**	0,005
Management (Pr.)	Selbststudium (R)	* Arbeitsstunden	206	0,155*	0,026
Curriculumplanung	Selbststudium (R)	* Arbeitsstunden	208	0,152*	0,028
Evaluation	Selbststudium (R)	* Arbeitsstunden	208	0,149*	0,031
Technologien	Selbststudium (R)	* Arbeitsstunden	208	0,144*	0,038
Lerntheorie	Nicht erworben (R)	* Arbeitsstunden	208	-0,300***	< 0,001
Didaktische Konzepte	Nicht erworben (R)	* Arbeitsstunden	208	-0,284***	< 0,001
Lern-, Lehrzielplanung	Nicht erworben (R)	* Arbeitsstunden	208	-0,271***	< 0,001
Technologien	Nicht erworben (R)	* Arbeitsstunden	208	-0,252***	< 0,001
Lobbyarbeit	Nicht erworben (R)	* Arbeitsstunden	208	-0,235***	0,001
Curriculumplanung	Nicht erworben (R)	* Arbeitsstunden	208	-0,230***	0,001
Management (Pr.)	Nicht erworben (R)	* Arbeitsstunden	206	-0,218**	0,002
Evaluation	Nicht erworben (R)	* Arbeitsstunden	208	-0,217**	0,002
Lehr-, Arbeitsmittel	Nicht erworben (R)	* Arbeitsstunden	207	-0,197**	0,004
Moderation	Nicht erworben (R)	* Arbeitsstunden	206	-0,185**	0,008
Informationsstrukturen	Nicht erworben (R)	* Arbeitsstunden	207	-0,153*	0,027
Unterrichtsgestaltung	Nicht erworben (R)	* Arbeitsstunden	208	-0,145*	0,037
Gesprächsführung	Nicht erworben (R)	* Arbeitsstunden	207	-0,141*	0,043

- Kenntnisse zur Öffentlichkeitsarbeit, zu Präsentationstechniken, zu didaktischen Konzepten, zur Lehr- und Lernzielplanung, zur Gesprächsführung und zu den Informationsstrukturen der Hochschule und der Bibliothek erwarben die Befragten häufiger im Selbststudium, wenn sie mehr Schulungen durchführen.
- Führen die Befragten weniger Schulungen durch, besitzen sie seltener Kenntnisse zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung, zur Lehr- und Lernzielplanung, zur Moderation, zum Einsatz der Lehr- und Arbeitsmittel, zur Lobbyarbeit, zur Gesprächsführung und zur Präsentationstechnik.

Insgesamt sind die geringen Korrelationen, die zwischen der Anzahl der Arbeitsstunden und den Lernformen bestehen, statistisch signifikanter als die zwischen der Anzahl der durchgeführten Schulungen und den Lernformen.

Alles in allem hat die Anzahl der durchgeführten Schulungen und die Anzahl der mit Schulungen verbrachten Arbeitsstunden einen Einfluss auf die Wahl der Lernform. Die Fortbildung und das Selbststudium werden häufiger für den Erwerb genutzt.

Tab. 4.2.3-26. Korrelationen (Spearman Rho): Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten in der Realität (Fragen 16-18) und Anzahl der durchgeführten Schulungen

Variable A		* Variable B	n	r _s	p
Unterrichtsgestaltung	Fortbildung (R)	* Schulungen	234	0,165*	0,012
Lehrzielplanung	Fortbildung (R)	* Schulungen	234	0,149*	0,023
Lehr-, Arbeitsmittel	Fortbildung (R)	* Schulungen	233	0,141*	0,031
Öffentlichkeitsarbeit	Selbststudium (R)	* Schulungen	233	0,164*	0,012
Präsentationstechnik	Selbststudium (R)	* Schulungen	234	0,161*	0,014
Didaktische Konzepte	Selbststudium (R)	* Schulungen	234	0,155*	0,018
Lehrzielplanung	Selbststudium (R)	* Schulungen	234	0,146*	0,025
Gesprächsführung	Selbststudium (R)	* Schulungen	233	0,142*	0,030
Informationsstrukturen	Selbststudium (R)	* Schulungen	233	0,139*	0,034
Unterrichtsgestaltung	Nicht erworben (R)	* Schulungen	234	-0,217***	0,001
Lern-, Lehrzielplanung	Nicht erworben (R)	* Schulungen	234	-0,174**	0,008
Moderation	Nicht erworben (R)	* Schulungen	232	-0,171**	0,009
Lehr- und Arbeitsmittel	Nicht erworben (R)	* Schulungen	233	-0,159*	0,015
Lobbyarbeit	Nicht erworben (R)	* Schulungen	231	-0,152*	0,021
Gesprächsführung	Nicht erworben (R)	* Schulungen	233	-0,138*	0,035
Präsentationstechnik	Nicht erworben (R)	* Schulungen	234	-0,129*	0,048

4.2.3.2.9 Alter, Dienstalter und die Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten

Weiterhin wurde der Zusammenhang zwischen dem Alter bzw. dem Dienstalter der Befragten und den Lernformen der Realität und der Präferenz untersucht.

Der Zusammenhang zwischen dem Alter und den fünf genutzten Lernformen stellt sich mit Hilfe der Rangkorrelation (Spearman Rho) folgendermaßen dar (vgl. Tab. 4.2.3-27):

- Sind die Befragten älter, erwarben sie seltener Fähigkeiten in der bibliothekarischen Ausbildung. Sie eigneten sich seltener Kenntnisse zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks, zu Präsentationstechniken, zur Gesprächsführung, zum Zeitmanagement, zur Moderation, zum Projektmanagement, zur Lobbyarbeit, zu didaktischen Konzepten, zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln, zur Lerntheorie, zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung und zur Öffentlichkeitsarbeit in der bibliothekarischen Ausbildung an.

Tab. 4.2.3-27. Korrelationen (Spearman Rho): Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten in der Realität (Fragen 16-18) und Alter

Variable A		* Variable B	n	r _s	p
Präsentationstechnik	Bibliothekar. Ausb. (R)	* Alter	244	0,402***	< 0,001
Evaluation	Bibliothekar. Ausb. (R)	* Alter	244	0,308***	< 0,001
Gesprächsführung	Bibliothekar. Ausb. (R)	* Alter	243	0,300***	< 0,001
Zeitmanagement	Bibliothekar. Ausb. (R)	* Alter	243	0,273***	< 0,001
Moderation	Bibliothekar. Ausb. (R)	* Alter	242	0,235***	< 0,001
Projektmanagement	Bibliothekar. Ausb. (R)	* Alter	240	0,230***	< 0,001
Lobbyarbeit	Bibliothekar. Ausb. (R)	* Alter	241	0,225***	< 0,001
Didaktische Konzepte	Bibliothekar. Ausb. (R)	* Alter	244	0,219***	0,001
Lehr- und Arbeitsmittel	Bibliothekar. Ausb. (R)	* Alter	243	0,207***	0,001
Lerntheorie	Bibliothekar. Ausb. (R)	* Alter	244	0,186**	0,004
Unterrichtsgestaltung	Bibliothekar. Ausb. (R)	* Alter	244	0,172**	0,007
Öffentlichkeitsarbeit	Bibliothekar. Ausb. (R)	* Alter	243	0,157*	0,014
Gesprächsführung	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Alter	243	-0,164**	0,010
Curriculumplanung	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Alter	244	-0,160*	0,012
Öffentlichkeitsarbeit	Fortbildung (R)	* Alter	243	-0,167**	0,009
Projektmanagement	Fortbildung (R)	* Alter	240	-0,146*	0,024
Management (Pr.)	Fortbildung (R)	* Alter	242	-0,144*	0,025
Unterrichtsgestaltung	Fortbildung (R)	* Alter	244	0,141*	0,027
Lobbyarbeit	Fortbildung (R)	* Alter	241	-0,133*	0,039
Präsentationstechnik	Selbststudium (R)	* Alter	244	-0,211***	0,001
Didaktische Konzepte	Selbststudium (R)	* Alter	244	-0,160*	0,013
Öffentlichkeitsarbeit	Selbststudium (R)	* Alter	243	-0,139*	0,031
Unterrichtsgestaltung	Selbststudium (R)	* Alter	244	-0,136*	0,033
Moderation	Selbststudium (R)	* Alter	242	-0,128*	0,046
Zusammenarbeit	Nicht erworben (R)	* Alter	243	0,197***	0,002
Evaluation	Nicht erworben (R)	* Alter	244	-0,150*	0,019
Öffentlichkeitsarbeit	Nicht erworben (R)	* Alter	243	0,126*	0,049

- Je älter die Befragten sind, desto häufiger eigneten sie sich Kenntnisse zur Gesprächsführung und zur Curriculumplanung in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung an.
- Jüngere Befragte eigneten sich häufiger Kenntnisse zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung in der beruflichen Fortbildung an. Sind die Befragten älter, erlernten sie Kenntnisse zur Öffentlichkeitsarbeit, zum Projektmanagement, zum Management von Schulungsprogrammen und zur Lobbyarbeit häufiger in der beruflichen Fortbildung.
- Je älter die Befragten sind, desto öfter erwarben sie Kenntnisse zur Präsentationstechnik, zu didaktischen Konzepten, zur Öffentlichkeitsarbeit, zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung und zur Moderation im Selbststudium.
- Sind die Befragten jünger, haben sie seltener Kenntnisse zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden und zur Öffentlichkeitsarbeit erworben. Sind die Befragten älter, besitzen sie seltener Kenntnisse zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks.

Ganz besonders die Zusammenhänge des Alters mit dem Erwerb der Kenntnisse in der bibliothekarischen Ausbildung sind statistisch hoch signifikant. Keine Zusammenhänge bestehen zwischen dem Erwerb der Kenntnisse im Training am Arbeitsplatz und dem Alter. Der Zusammenhang zwischen dem Dienstalter und den fünf Lernformen in der Realität stellt sich ähnlich dar (vgl. Tab. 4.2.3-28). Auch hier wurde die Rangkorrelation nach Spearman Rho für die Untersuchung genutzt:

- Befragte mit längerer Berufserfahrung erwarben Kenntnisse zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks, zu Präsentationstechniken, zum Zeitmanagement, zur Lobbyarbeit, zum Projektmanagement, zur Gesprächsführung, zur Moderation, zu didaktischen Konzepten, zur Lerntheorie, zur Unterrichtsgestaltung, zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln und zur Öffentlichkeitsarbeit seltener in der bibliothekarischen Ausbildung.
- Befragte mit längerer Berufserfahrung eigneten sich häufiger Kenntnisse zum Projektmanagement, zu Präsentationstechniken, zum Zeitmanagement, zum Management von Schulungsprogrammen und zum Umgang mit Mitarbeitern in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung an.
- Befragte mit längerer Berufserfahrung haben Kenntnisse zur Öffentlichkeitsarbeit, zum Umgang mit Mitarbeitern, zur Lobbyarbeit, zum Projektmanagement, zur Moderation und zum Management von Schulungsprogrammen häufiger in der beruflichen Fortbildung erworben.
- Arbeiten die Befragten bereits länger in Bibliotheken, erwarben sie Kenntnisse zur Moderation häufiger durch Training am Arbeitsplatz.
- Befragte mit längerer Berufserfahrung erlernten ihre Kenntnisse zur Präsentations- und Vortragstechnik und zur Moderation häufiger im Selbststudium.
- Befragte mit längerer Berufserfahrung besitzen häufiger Kenntnisse zum Projektmanagement als Befragte, die erst kürzere Zeit in Bibliotheken arbeiten.

Insgesamt sind insbesondere die Zusammenhänge zum Erwerb der Kenntnisse in der bibliothekarischen Ausbildung und dem Dienstalter statistisch hoch signifikant. Befragte mit längerer Berufserfahrung haben seltener die Kenntnisse in der bibliothekarischen Ausbildung erworben. Sie wünschen sich häufiger, alle aufgelis-

teten Fähigkeiten und Kenntnisse – mit Ausnahme der Kenntnisse zu lehr- und lernunterstützenden Technologien – in der beruflichen Fortbildung erworben zu haben. Für die Aneignung von Kenntnissen zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden und Bibliothekaren bevorzugten Befragte mit längerer Berufserfahrung die bibliothekarische Ausbildung. Befragte mit kürzerer Berufserfahrung hingegen möchten Kenntnisse zur Lehrzielplanung und zu didaktischen Konzepten häufiger in der bibliothekarischen Ausbildung erwerben. Die Korrelationen sind statistisch signifikant, jedoch mehrheitlich sehr gering (vgl. Tab. 4.2.3-29).

Tab. 4.2.3-28. Korrelationen (Spearman Rho): Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten in der Realität (Fragen 16-18) und Dienstalter

Variable A		* Variable B	n	r _s	p
Präsentationstechnik	Bibliothekar. Ausb. (R)	* Dienstalter	227	-0,361***	< 0,001
Evaluation	Bibliothekar. Ausb. (R)	* Dienstalter	227	-0,320***	< 0,001
Zeitmanagement	Bibliothekar. Ausb. (R)	* Dienstalter	226	-0,289***	< 0,001
Lobbyarbeit	Bibliothekar. Ausb. (R)	* Dienstalter	224	-0,277***	< 0,001
Projektmanagement	Bibliothekar. Ausb. (R)	* Dienstalter	223	-0,267***	< 0,001
Gesprächsführung	Bibliothekar. Ausb. (R)	* Dienstalter	226	-0,249***	< 0,001
Moderation	Bibliothekar. Ausb. (R)	* Dienstalter	225	-0,239***	< 0,001
Didaktische Konzepte	Bibliothekar. Ausb. (R)	* Dienstalter	227	-0,213***	0,001
Lerntheorie	Bibliothekar. Ausb. (R)	* Dienstalter	227	-0,189**	0,004
Unterrichtsgestaltung	Bibliothekar. Ausb. (R)	* Dienstalter	227	-0,176**	0,008
Lehr- und Arbeitsmittel	Bibliothekar. Ausb. (R)	* Dienstalter	227	-0,167*	0,012
Öffentlichkeitsarbeit	Bibliothekar. Ausb. (R)	* Dienstalter	226	-0,160*	0,016
Projektmanagement	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Dienstalter	223	-0,180**	0,007
Präsentationstechnik	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Dienstalter	227	-0,176**	0,008
Zeitmanagement	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Dienstalter	226	-0,162*	0,015
Management (Pr.)	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Dienstalter	226	-0,145*	0,030
Umgang (Mitarb.)	Nicht bibl. Ausb. (R)	* Dienstalter	226	-0,135*	0,042
Öffentlichkeitsarbeit	Fortbildung (R)	* Dienstalter	226	0,207**	0,002
Umgang (Mitarb.)	Fortbildung (R)	* Dienstalter	226	0,179**	0,007
Lobbyarbeit	Fortbildung (R)	* Dienstalter	224	0,177**	0,008
Projektmanagement	Fortbildung (R)	* Dienstalter	223	0,168*	0,012
Moderation	Fortbildung (R)	* Dienstalter	225	0,152*	0,023
Management (Pr.)	Fortbildung (R)	* Dienstalter	226	0,145*	0,029
Moderation	Arbeitsplatz (R)	* Dienstalter	225	0,161*	0,016
Präsentationstechnik	Selbststudium (R)	* Dienstalter	227	0,255**	< 0,001
Moderation	Selbststudium (R)	* Dienstalter	225	0,148*	0,026
Evaluation	Nicht erworben (R)	* Dienstalter	227	0,151*	0,023

Bei der Untersuchung zeigt sich die Abhängigkeit des Erwerbs der Kenntnisse in der bibliothekarischen Ausbildung vom Alter bzw. Dienstalter der Befragten. Die Wahl der Fortbildung als bevorzugte Aneignungsform wird dementsprechend ebenfalls vom Dienstalter beeinflusst.

Tab. 4.2.3-29. Korrelationen (Spearman Rho): Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten in der Präferenz (Fragen 16-18) und Dienstalter

Variable A		* Variable B	n	r _s	p
Curriculumplanung	Fortbildung (P)	* Dienstalter	224	0,264***	< 0,001
Didaktische Konzepte	Fortbildung (P)	* Dienstalter	224	0,259***	< 0,001
Lehrzielplanung	Fortbildung (P)	* Dienstalter	224	0,241***	< 0,001
Informationsstrukturen	Fortbildung (P)	* Dienstalter	224	0,237***	< 0,001
Lobbyarbeit	Fortbildung (P)	* Dienstalter	225	0,223***	0,001
Öffentlichkeitsarbeit	Fortbildung (P)	* Dienstalter	224	0,218***	0,001
Zeitmanagement	Fortbildung (P)	* Dienstalter	225	0,207**	0,002
Projektmanagement	Fortbildung (P)	* Dienstalter	225	0,196**	0,003
Management (Pr.)	Fortbildung (P)	* Dienstalter	225	0,189**	0,004
Evaluation	Fortbildung (P)	* Dienstalter	224	0,185**	0,005
Moderation	Fortbildung (P)	* Dienstalter	224	0,178**	0,008
Lerntheorie	Fortbildung (P)	* Dienstalter	228	0,165*	0,012
Gesprächsführung	Fortbildung (P)	* Dienstalter	224	0,152*	0,022
Umgang (Mitarb.)	Fortbildung (P)	* Dienstalter	224	0,145*	0,030
Lehr-, Arbeitsmittel	Fortbildung (P)	* Dienstalter	224	0,145*	0,031
Präsentationstechnik	Fortbildung (P)	* Dienstalter	222	0,143*	0,034
Unterrichtsgestaltung	Fortbildung (P)	* Dienstalter	224	0,143*	0,032
Zusammenarbeit	Fortbildung (P)	* Dienstalter	223	0,134*	0,046
Lehrzielplanung	Bibliothekar. Ausb. (P)	* Dienstalter	224	-0,151*	0,024
Didaktische Konzepte	Bibliothekar. Ausb. (P)	* Dienstalter	224	-0,136*	0,041
Zusammenarbeit	Bibliothekar. Ausb. (P)	* Dienstalter	223	0,133*	0,048

4.2.4 Ausbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz

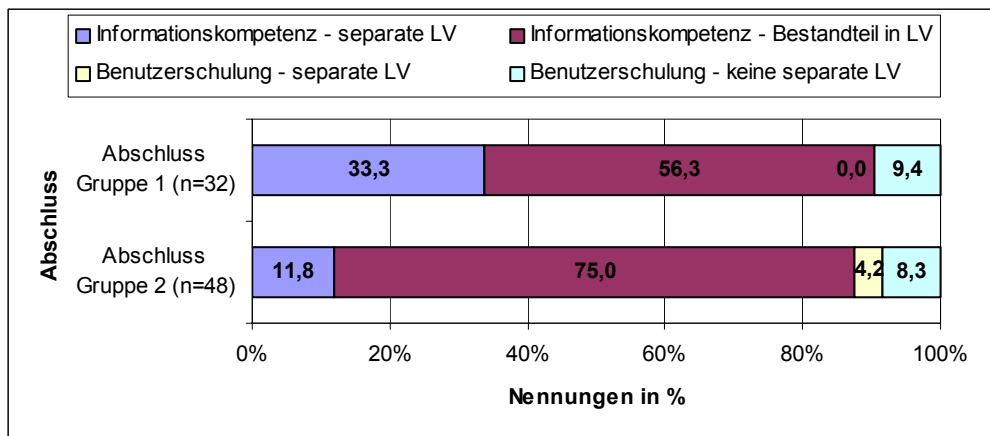
Die Fragebogenteilnehmer wurden bezogen auf Inhalte zur Vermittlung von Informationskompetenz in der bibliothekarischen Ausbildung zu zwei Aspekten befragt:

- Sie beantworteten Fragen zum Umfang des Themas Informationskompetenz in ihrer Ausbildung. Dieser lässt sich anhand der Kriterien der Integration in die Studienpläne als separate Lehrveranstaltung und als integrierter Bestandteil einer anderen Lehrveranstaltung, anhand der Semesterwochenstunden und dem Status als Pflichtveranstaltung beschreiben.
- Sie wählten darüber hinaus aus einer vorgegebenen Liste Themen aus, die sie im Rahmen der bibliothekarischen Ausbildung für eine einführende Lehrveranstaltung geeignet halten.

In den nächsten Abschnitten werden die Ergebnisse der Befragung zu diesem Fragenkomplex vorgestellt.

4.2.4.1 Thema Informationskompetenz in der Ausbildung

Ungefähr ein Drittel der Befragten (33,0 %) hatte das Thema „Informationskompetenz“ in der bibliothekarischen Ausbildung behandelt (n = 271). Befragte mit den Abschlüssen G1 und G2 hörten zu fast gleichen Anteilen etwas zum Thema in ihrer bibliothekarischen Ausbildung (33,3 % bzw. 37,9 %). 33,3 % der Befragten mit einem Abschluss G1 behandelten das Stoffgebiet in einer separaten Lehrveranstaltung und 56,3 % als Bestandteil einer anderen Lehrveranstaltung. Befragte mit einem Abschluss G2 besprachen nur zu 11,8 % das Thema als eigenständige, aber zu 75,0 % als Bestandteil einer anderen Lehrveranstaltung (vgl. Abb. 4.2.4-1). Der Unterschied zwischen den Abschlüssen und dem Angebot von Informationskompetenz als separate Lehrveranstaltung im Studienplan ist statistisch signifikant (vgl. Tab. 4.2.4-1).



(Frage 10; n = 80)

Abb. 4.2.4-1. Informationskompetenz im Rahmen von Lehrveranstaltungen in der bibliothekarischen Ausbildung (Betrachtung getrennt nach Abschlüssen G1 und G2)

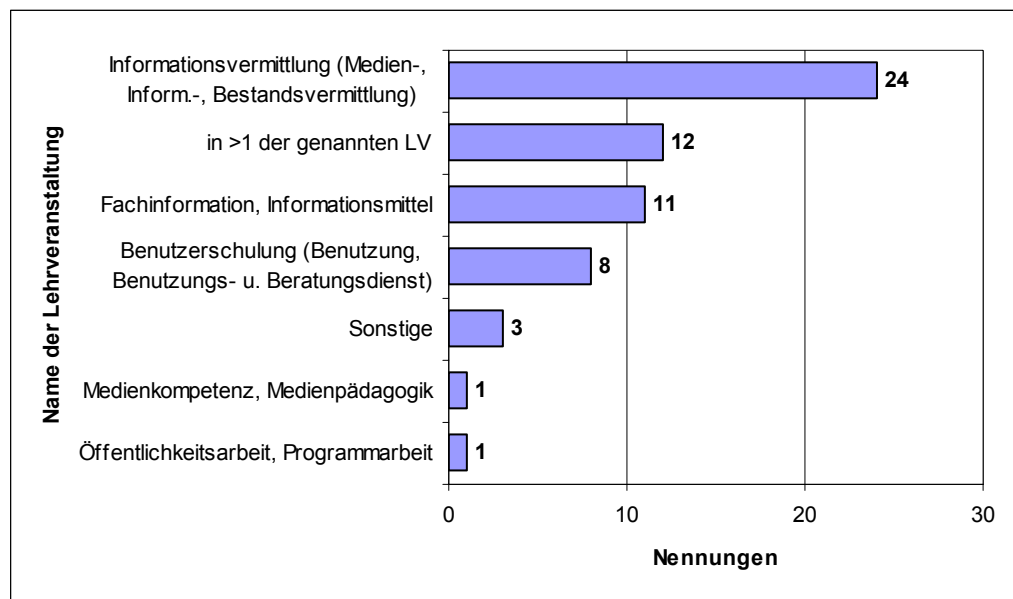
Als Bestandteil wurde das Thema Informationskompetenz am häufigsten in Lehrveranstaltungen zu den Themen Informationsvermittlung, Fachinformation und Benutzerschulung eingebunden (vgl. Abb. 4.2.4-2). Die Kommentare der Befragten zeigen, dass Informationskompetenz nicht nur Bestandteil einer, sondern häufig mehrerer Lehrveranstaltungen war.

Der Umfang der inhaltlichen Behandlung des Themas als Bestandteil einer Lehrveranstaltung reichte von weniger als drei Semesterwochenstunden (64,3 %) über drei bis sechs (32,1 %) bis hin zu mehr als sechs (3,6 %) (n = 56). Informationskompetenz stellte als separate Lehrveranstaltung zu 89,5 % (n = 19) und als integrierter Bestandteil einer Lehrveranstaltung zu 86,4 % (n = 59) eine Pflichtveranstaltung dar.

Hypothese 12 – Bibliothekare haben das Thema Informationskompetenz in ihrer Ausbildung in unterschiedlichem Ausmaß behandelt.

Hypothese 12 wird bestätigt. Nur ein Drittel der Befragten kam mit dem Thema Informationskompetenz in der bibliothekarischen Ausbildung in Berührung. Es wurde hauptsächlich in andere Lehrveranstaltungen, vor allem zur Informationsvermittlung, integriert und seltener in einem ei-

genständigen Kurs behandelt. Mehrheitlich stellten die Kurse Pflichtveranstaltungen im Rahmen der Studienpläne dar.



(Frage 12; n = 60)

Abb. 4.2.4-2. Informationskompetenz integrierende Lehrveranstaltungen

Zusammenhänge zwischen der Art und Weise der Behandlung des Themas Informationskompetenz in der bibliothekarischen Ausbildung und dem Abschluss oder den Dienstjahren der Befragten stellen sich mit Hilfe der Kreuztabellierung und der Rangkorrelation nach Spearman Rho wie folgt dar.

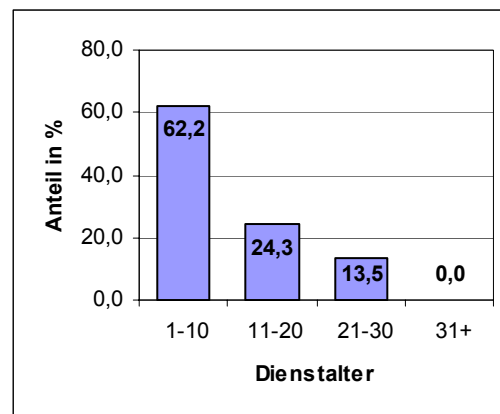
– *Abschluss:*

Befragte mit einem Abschluss G1 (n = 14) behandelten das Thema Informationskompetenz in ihrer bibliothekarischen Ausbildung zu 29,4 % im Rahmen von Seminaren zu den Fachinformations- und Informationsmitteln und zu 35,3 % innerhalb von Lehrveranstaltungen zur Informationskompetenzvermittlung. War das Thema in andere Lehrveranstaltungen integriert, hatten die Befragten mit einem Abschluss G1 (n = 16) das Thema zu 75,0 % weniger ausführlich (bis zu drei Semesterwochenstunden), zu jeweils 12,5 % ausführlich (zwischen drei und sechs) und sehr ausführlich (mehr als sechs Semesterwochenstunden) behandelt. Alle Befragten mit einem Abschluss G1 (n = 11), bei denen Informationskompetenz als selbstständige Lehrveranstaltungen angeboten wurde, mussten die Lehrveranstaltung besuchen. War Informationskompetenz Bestandteil einer anderen Lehrveranstaltung (n = 17), war die Teilnahme zu 94,1 % Pflicht. Insgesamt mussten 96,4 % der Teilnehmer mit einem Abschluss G1 (n = 28) die Lehrveranstaltungen mit Inhalten zur Informationskompetenz verpflichtend besuchen.

Besaßen die Befragten einen Abschluss G2 (n = 48), behandelten sie das Thema Informationskompetenz zu 13,2 % im Rahmen von Seminaren zu Fachinformations- und Informationsmitteln und zu 42,1 % innerhalb von Lehrveranstaltungen zur Informationsvermittlung. Das Thema wurde zu 34,3 % ausführlich (zwischen drei und sechs Semesterwochenstunden) und zu 65,7 % weniger ausführlich (bis zu drei Se-

mesterwochenstunden) besprochen ($n = 35$). Keiner der Befragten mit einem Abschluss G2 besprach das Thema sehr ausführlich, d. h. mehr als sechs Semesterwochenstunden. Gaben Befragte mit einem Abschluss G2 an, eine selbstständige Lehrveranstaltung zum Thema Informationskompetenz besucht zu haben ($n = 6$), stellte diese für 83,3 % einen Pflichtkurs dar. Wurde Informationskompetenz als Bestandteil einer Lehrveranstaltung angeboten ($n = 35$), mussten die Befragten mit einem Abschluss G2 diesen zu 80,0 % besuchen. Einen Kurs zum Thema Benutzerschulung besuchten zwei Befragte mit einem Abschluss G2, die Teilnahme war in beiden Fällen freiwillig. Insgesamt waren Befragte mit einem Abschluss G2 ($n = 43$) zu 76,7 % verpflichtet, den Kurs zum Thema Informationskompetenz zu besuchen.

Die Zusammenhänge zwischen der Behandlung des Themas Informationskompetenz als Bestandteil einer Lehrveranstaltung zur Informationsvermittlung oder zur Fachinformation und den bibliothekarischen Abschlüssen G1 und G2 sind statistisch nicht signifikant. Der Zusammenhang zwischen den Abschlüssen G1 und G2 und der verpflichtenden Teilnahme am Kurs stellt eine statistisch schwach signifikante Korrelation dar (vgl. Tab. 4.2.4-1).



(Frage 9a; $n = 74$)

Abb. 4.2.4-3. Informationskompetenz in der bibliothekarischen Ausbildung (Betrachtung getrennt nach Dienstalter)

- *Dienstalter:* Von den Befragten, die Informationskompetenz in ihrer bibliothekarischen Ausbildung behandelt haben, stellen diejenigen mit bis zu 10 Berufsjahren die Mehrheit dar (62,2 %). Auf die Befragten mit 11 bis 20 Berufsjahren entfallen 24,3 % und auf diejenigen mit 21 bis 30 Berufsjahren 13,5 %. Kein Teilnehmer mit über 30 Jahren Berufserfahrung hat das Thema Informationskompetenz in der Ausbildung behandelt (vgl. Abb. 4.2.4-3). Der Zusammenhang zwischen der Behandlung des Themas Informationskompetenz in der Ausbildung und den Berufsjahren ist statistisch hoch signifikant (vgl. Tab. 4.2.4-2).

Mitarbeiter mit 1 bis 10 Jahren Berufserfahrung ($n = 30$) beschäftigten sich zu 36,7 % zwischen drei und sechs Semesterwochenstunden und zu 60,0 % zu weniger als drei Semesterwochenstunden mit dem Thema. Mitarbeiter mit 11 bis 20 Jahren Berufserfahrung ($n = 11$) behandelten das Thema zu 18,2 %

zwischen drei und sechs und zu 72,7 % weniger als drei Semesterwochenstunden. Der Zusammenhang ist statistisch nicht signifikant (vgl. Tab. 4.2.4-2).

Tab. 4.2.4-1. Kreuztabellierung: Informationskompetenz in der bibliothekarischen Ausbildung (Fragen 10, 12 und 13) und Abschluss

Variable A	* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
IK – separate LV	* Abschluss	80	5,490	1	0,019	0,262*
IK – Bestandteil in LV – IK-Vermittlung	* Abschluss	53	0,196	1	0,658	0,061
IK – Bestandteil in LV – Fachinformation	* Abschluss	53			0,126	f
Pflichtteilnahme am Kurs	* Abschluss	71			0,041	f

Legende: f. Exakter Test nach Fisher - Exakte Signifikanz (zweiseitig)

Tab. 4.2.4-2. Kreuztabellierung: Informationskompetenz in der bibliothekarischen Ausbildung (Fragen 9 und 11) und Dienstalter

Variable A	* Variable B	n	r_s	p
IK in Ausbildung	* Dienstalter	74	0,419***	< 0,001
SWS in Ausbildung	* Dienstalter	43	0,223	0,137

4.2.4.2 Inhalte einer einführenden Lehrveranstaltung

Die Befragten wurden gebeten, aus einer vorgegebenen Liste Themen auszuwählen, die sich ihrer Meinung nach für eine einführende Lehrveranstaltung zum Thema Informationskompetenz im Rahmen der bibliothekarischen Ausbildung eignen.

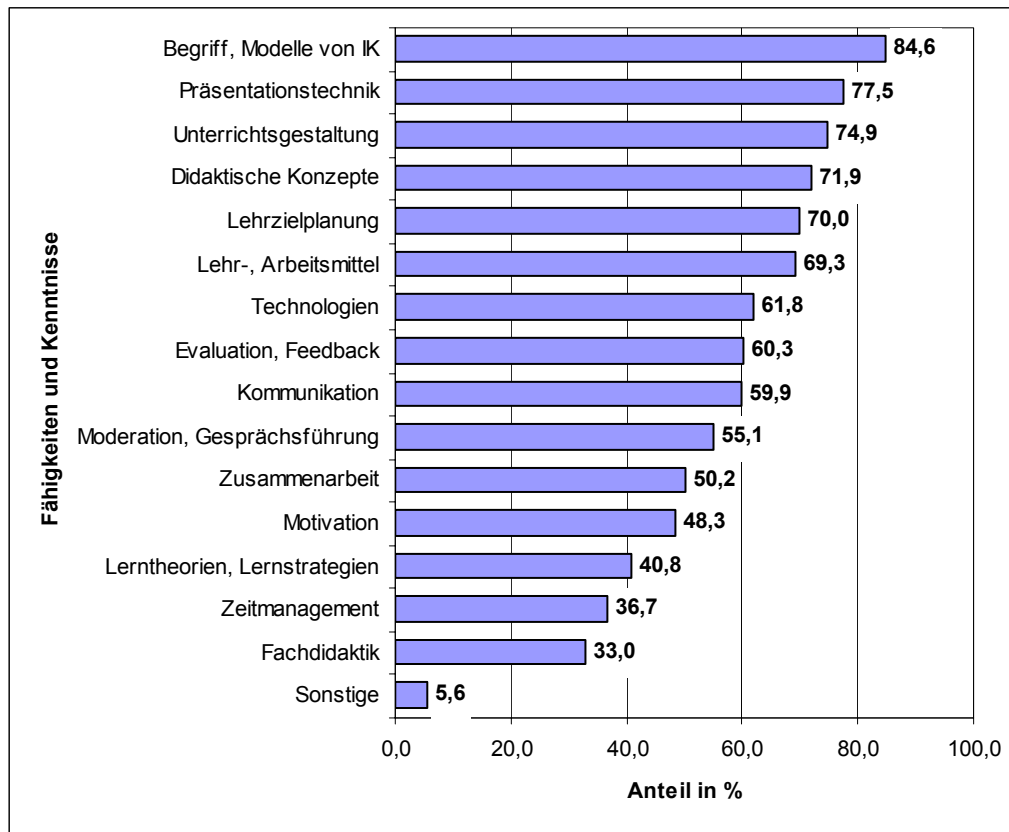
Mehr als 80 % der Befragten sehen die Behandlung des Begriffs, der Modelle und der Konzepte von Informationskompetenz am häufigsten als inhaltlichen Bestandteil einer einführenden Lehrveranstaltung. Die Aspekte Präsentations- und Vortragstechnik, Methoden der Unterrichtsgestaltung, didaktische Konzepte, Lehr- und Lernzielplanung und der Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln werden ebenso häufig genannt. Weiterhin sind Themen wie lern- und lehrunterstützende Technologien, Methoden der Evaluation und des Feedbacks, Kommunikation, Moderation und Gesprächsführung von Bedeutung. Aspekte wie die Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden, Motivation, Lerntheorie und Zeitmanagement bilden den Abschluss der Rangliste (vgl. Abb. 4.2.4-4).

Hypothese 11 – Bibliothekare bevorzugen den Erwerb pädagogischer, kommunikativer und organisatorischer Fähigkeiten in der Aus- und Fortbildung.

Hypothese 11 wird im Hinblick auf die Aneignung von Fähigkeiten in der bibliothekarischen Ausbildung untermauert. Eine einführende Lehrveranstaltung zur Vermittlung von Informationskompetenz soll vor allem den Begriff, die Konzepte und die Modelle von Informationskompetenz behandeln und dann auf pädagogische und didaktische Themen eingehen, welche die Gestaltung und Planung von

Schulungsveranstaltungen betreffen. Organisatorische Kompetenzen sind in der Einführungsveranstaltung von untergeordneter Bedeutung.

Zusammenhänge zwischen der Auswahl der Themen für die einführende Lehrveranstaltung und dem Abschluss, den Dienstjahren, der Anzahl der Arbeitsstunden, der Anzahl der durchgeführten Schulungen oder weiterer Angaben der Befragten wurden mit Hilfe der Kreuztabellierung und der Rangkorrelation nach Spearman Rho untersucht.



(Frage 14; Mehrfachnennungen; n = 267)

Abb. 4.2.4-4. Inhalte einer einführenden Lehrveranstaltung in der bibliothekarischen Ausbildung

- *Abschluss:* Im Großen und Ganzen werden die Themen unabhängig vom Abschluss ähnlich häufig aufgeführt (vgl. Tab. 4.2.4-3). Den Befragten mit einem Abschluss G1 sind die Themen Methoden der Unterrichtsgestaltung, Lehr- und Lernzielplanung und der Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln sehr wichtig. Befragte mit einem Abschluss G2 schätzen Präsentations- und Vortragstechnik, didaktische Konzepte und Kommunikation wichtiger ein. Lediglich der Unterschied beim Thema Kommunikation, das 50,0 % der Befragten mit einem Abschluss G1 und 63,4 % derjenigen mit einem Abschluss G2 auswählten, ist statistisch schwach signifikant (vgl. Tab. 4.2.4-4).
- *Dienstjahre:* Die Länge der Berufserfahrung beeinflusst die Auswahl der Themen für die einführende Lehrveranstaltung im Rahmen der bibliothekarischen Ausbildung nicht signifikant.

- *Anzahl der Arbeitsstunden:* Das Thema Lehr- und Lernzielplanung wählen häufiger Befragte aus, die viele Arbeitsstunden mit Schulungen verbringen. Der Zusammenhang ist statistisch signifikant (vgl. Tab. 4.2.4-5).
- *Anzahl der durchgeführten Schulungen:* Führen die Befragten viele Schulungen durch, legen sie in einer einführenden Lehrveranstaltung häufiger Wert auf die Methoden der Evaluation und des Feedbacks. Diese Korrelation ist statistisch schwach signifikant (vgl. Tab. 4.2.4-5).

Tab. 4.2.4-3. Inhalte einer einführenden Lehrveranstaltung in der bibliothekarischen Ausbildung

Abschluss Gruppe 1 (n = 86)	Nennungen	Abschluss Gruppe 2 (n = 142)	Nennungen
Methoden der Unterrichtsgestaltung	81,4 %	Begriffe, Konzepte, Modelle von IK	85,9 %
Begriffe, Konzepte, Modelle von IK	81,4 %	Präsentations- und Vortragstechnik	81,7 %
Präsentations- und Vortragstechnik	76,7 %	Didaktische Konzepte	74,6 %
Lehr- und Lernzielplanung	75,6 %	Methoden der Unterrichtsgestaltung	72,5 %
Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln	73,3 %	Lehr- und Lernzielplanung	70,4 %
Lern- und lehrunterstützende Technologien	68,6 %	Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln	70,4 %
Didaktische Konzepte	66,3 %	Kommunikation	63,4 %

(Frage 14; Mehrfachnennungen; Betrachtung getrennt nach bibliothekarischen Abschlüssen G1 und G2)

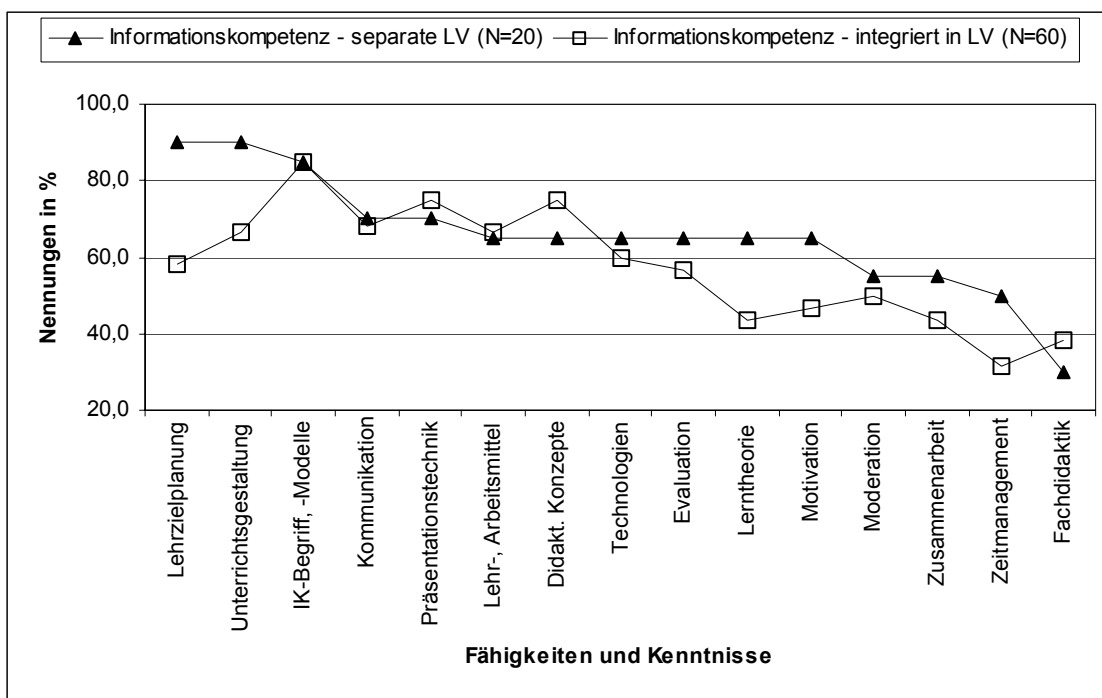
Tab. 4.2.4-4. Kreuztabellierung: Themen der einführenden Lehrveranstaltung in der bibliothekarischen Ausbildung (Frage 14) und Anzahl der Arbeitsstunden, Schulungen

Variable A	* Variable B	n	r _s	p
Thema: Lehr- und Lernzielplanung	* Arbeitsstunden	208	0,139*	0,045
Thema: Evaluation	* Schulungen	234	0,143*	0,029

Tab. 4.2.4-5. Kreuztabellierung: Themen der einführenden Lehrveranstaltung in der bibliothekarischen Ausbildung (Frage 14) und die Behandlung des Themas Informationskompetenz in der Ausbildung (Fragen 9, 10)

Variable A	* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Thema: Kommunikation	* Abschluss	228	3,945	1	0,047	0,131*
Thema: Lerntheorie	* IK in Ausbildung	267	5,240	1	0,022	0,140*
Thema: Kommunikation	* IK in Ausbildung	267	3,119	1	0,077	0,108
Thema: Motivation	* IK in Ausbildung	267	1,687	1	0,194	0,079
Thema: Technologien	* IK in Ausbildung	267	0,643	1	0,423	0,049
Thema: Lehr- und Lernzielplanung	* IK – separate LV	80	6,727	1	0,009	0,290**
Thema: Unterrichtsgestaltung	* IK – separate LV	80	4,096	1	0,043	0,226*
Thema: Lerntheorie	* IK – separate LV	80	2,818	1	0,093	-0,188
Thema: Zeitmanagement	* IK – separate LV	80	2,182	1	0,140	-0,165
Thema: Motivation	* IK – separate LV	80	2,018	1	0,155	-0,159
Thema: didaktische Konzepte	* IK – Bestandteil LV	80	0,752	1	0,368	0,097
Thema: Präsentationstechniken	* IK – Bestandteil LV	80	0,194	1	0,660	0,049

- *Informationskompetenz in der Ausbildung:* Lernten die Befragten Informationskompetenz als Bestandteil der bibliothekarischen Ausbildung kennen, nennen sie signifikant häufiger den Aspekt Lerntheorie (Differenz: 14,6 %). Die Unterschiede bei den Themen Kommunikation (Differenz: 11,2 %), Motivation (Differenz: 8,4 %) und Technologien (Differenz: 5,1 %) sind jedoch nicht signifikant (vgl. Tab. 4.2.4-4).
- *Informationskompetenz als separate Lehrveranstaltung oder integrierter Bestandteil:* Wurde zum Thema Informationskompetenz in der Ausbildung eine separate Lehrveranstaltung angeboten, wählen die Befragten häufiger die Bereiche Lehr- und Lernzielplanung (Differenz: 31,7 %), Methoden der Unterrichtsgestaltung (Differenz: 23,3 %), Lerntheorie (Differenz: 21,7 %), Zeitmanagement (Differenz: 18,3) und Motivation (Differenz: 18,3 %) als inhaltliche Bestandteile einer einführenden Lehrveranstaltung aus (vgl. Abb. 4.2.4-5). Die Unterschiede der Angaben zu den Themen Lehr- und Lernzielplanung und Methoden der Unterrichtsgestaltung sind statistisch signifikant (vgl. Tab. 4.2.4-4). Befragte, die Informationskompetenz als integrierten Bestandteil einer anderen Lehrveranstaltung kennen lernten, wählen die didaktischen Konzepte (Differenz: 10,0 %) und Präsentations- und Vortragstechniken (5,0 %) häufiger aus. Beide Unterschiede sind statistisch nicht signifikant (vgl. Tab. 4.2.4-4).



(n = 80) - Legende: LV – Lehrveranstaltung.

Abb. 4.2.4-5. Inhalte einer einführenden Lehrveranstaltung in der bibliothekarischen Ausbildung (Frage 14) (Antworten getrennt nach Behandlung von Informationskompetenz als separate LV oder als integrierter Bestandteil einer anderen LV (Frage 10))

4.2.5 Fortbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz

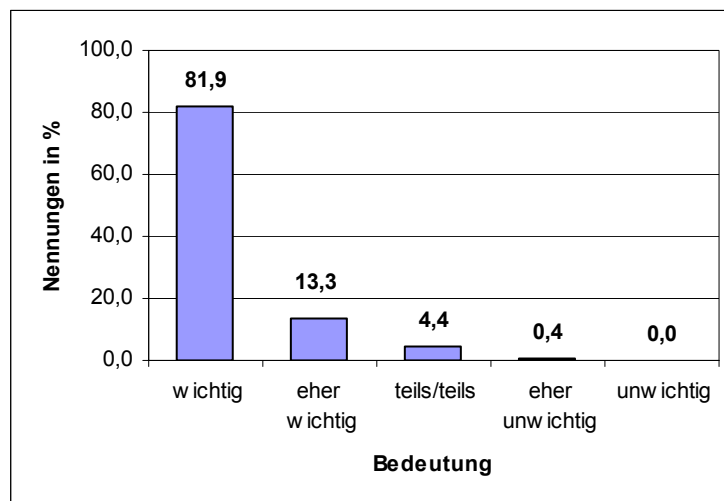
Fort- und Weiterbildungen dienen der Aktualisierung des fachlichen und methodischen Wissens, dem Erfahrungsaustausch und der Entdeckung neuer Ansätze und erfolgreicher Praktiken. Insbesondere Mitarbeiter, die ständig mit Studierenden in Kontakt stehen, können in Fortbildungen ihre Kenntnisse zu den neuesten Entwicklungen im Bereich der Informationsmittel, der Informationsressourcen und der Schulungsmethoden schnell auf den aktuellsten Stand bringen. Im Folgenden werden Ergebnisse der Befragung zum Thema Fortbildungsaktivitäten und -wünsche vorgestellt. Die Befragten machen Angaben zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen, zum Studium von Fachliteratur, zum Erfahrungsaustausch mit Kollegen aus der eigenen oder aus einer anderen Bibliothek und zu ihren inhaltlichen und organisatorischen Anforderungen an Fortbildungsveranstaltungen.

4.2.5.1 Bedeutung von Fort- und Weiterbildung

Die Mehrheit der Befragten misst Fort- und Weiterbildungen eine hohe Bedeutung zu (Frage 20). 81,9 % der Befragten schätzen sie als wichtig und weitere 13,3 % als eher wichtig ein (vgl. Abb. 4.2.5-1).

Hypothese 15 – Schulende Mitarbeiter sind bestrebt, ihr fachliches und methodisches Wissen durch den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen und/oder das Lesen von Fachliteratur zu aktualisieren.

Hypothese 15 lässt sich mit dem Ergebnis der Befragung untermauern. 81,9 % der Befragten schätzen die Bedeutung von Fortbildungen wichtig ein, weitere 13,1 % eher wichtig. Das bestätigt ein großes Interesse für Fortbildungsaktivitäten.



(Frage 20; n = 248)

Abb. 4.2.5-1. Bedeutung von Fortbildung für Bibliothekare

Zusammenhänge zwischen den Angaben zur Bedeutung von Fortbildungen und einzelnen Merkmalen der Befragten wie Dienstalter, Alter, Anzahl der Arbeitsstunden, Anzahl der durchgeführten Schulungen, Bibliothekstyp oder Abschluss lassen sich mit Hilfe der Kreuztabellierung und der Rangkorrelation nach Spearman

Rho untersuchen. Die hier vorgestellten Zusammenhänge sind dabei statistisch nicht signifikant (vgl. Tab. 4.2.5-1).

- *Dienstalter*: Die Befragten mit längerer Berufserfahrung schätzen Fort- und Weiterbildungen in ihrer Bedeutung geringfügig niedriger ein. 84,6 % der Befragten mit 21 bis 30 Jahren ($n = 84$), aber nur 77,8 % derjenigen mit mehr als 30 Jahren Berufserfahrung ($n = 18$) halten Fortbildungen für die Ausübung ihrer Tätigkeit wichtig.
- *Alter*: Darüber hinaus sprechen im Vergleich zum Durchschnitt nur 70,6 % der 20- bis 29-jährigen ($n = 17$) den Fortbildungen eine wichtige Bedeutung zu.
- *Arbeitsstunden*: Nur 76,5 % der Befragten, die bis zu anderthalb Stunden ($n = 81$), jedoch 88,9 % derjenigen, die zehn und mehr Stunden in der Woche im Schulungsbereich tätig sind ($n = 18$), sehen Fortbildung als wichtig an.
- *Anzahl der Schulungen*: Befragte, die weniger Schulungen durchgeführt haben, bewerten die Bedeutung von Fortbildungen höher. Führen sie 0-9 Veranstaltungen durch ($n = 91$), geben sie zu 84,6 % die Bedeutung von Fort- und Weiterbildungen mit wichtig an. Führen sie 30 oder mehr Veranstaltungen durch ($n = 36$), sinkt der Anteil auf 72,2 %.
- *Bibliothekstyp, Abschluss*: Unter Berücksichtigung des Bibliothekstyps und des Abschlusses unterscheiden sich die Angaben der Befragten überhaupt nicht oder nur sehr gering. 78,9 % der Befragten aus Universitätsbibliotheken ($n = 147$) und 78,9 % aus Fachhochschulbibliotheken ($n = 100$), 84,9 % der Befragten mit einem Abschluss G1 ($n = 86$) und 87,9 % derjenigen mit einem Abschluss G2 ($n = 142$) schätzen die Bedeutung von Fort- und Weiterbildungen als wichtig ein.

Tab. 4.2.5-1. Korrelationen (Spearman Rho): Bedeutung von Fortbildung (Frage 20) und Dienstalter, Alter, Arbeitsstunden, Schulungen

Variable A	* Variable B	n	r_s	p
Bedeutung Fortbildung	* Dienstalter	228	-0,009	0,893
Bedeutung Fortbildung	* Alter	245	0,024	0,712
Bedeutung Fortbildung	* Arbeitsstunden	209	-0,079	0,256
Bedeutung Fortbildung	* Schulungen	235	0,061	0,354

4.2.5.2 Aktivitäten: Programme für schulende Mitarbeiter

Bibliotheken können durch eine Richtlinie zur Fortbildung oder durch ein Trainings- und Fortbildungsprogramm unterstützende Rahmenbedingungen für ihre Mitarbeiter setzen (Telefoninterview-Frage 6).

Nur 8,4 % der befragten Hochschulbibliotheken ($n = 166$) verweisen auf ein offizielles Dokument bzw. eine Richtlinie zur Qualifikation und Weiterbildung der Bibliotheksmitarbeiter. Die Bibliotheken haben Stellungnahmen zur Fortbildung im Leitbild (3 Nennungen), in Ziel- und Dienstvereinbarungen (3 Nennungen), in den Personalentwicklungs- bzw. Qualifizierungsplänen (2 Nennungen) und in internen Fortbildungskonzepten

ten integriert. Eine Bibliothek besitzt ein Grundsatzdokument zur Weiterbildung, andere „schreiben Fortbildungen groß“, haben jedoch keine Festlegungen getroffen. Darüber hinaus gibt es an 11,2 % der mit den antwortenden Bibliotheken assoziierten Hochschulen ($n = 98$) ein Dokument bzw. eine Richtlinie. 64,3 % der Hochschulen besitzen keine Fortbildungsrichtlinie und 24,5 % der Befragten besaßen dazu im Telefoninterview keine Informationen. Explizit werden die Weiterbildungsvereinbarungen der Hochschulen (2 Nennungen), das Qualitätsmanagement und die Qualifizierungsprogramme für die Lehre (3 Nennungen) erwähnt.

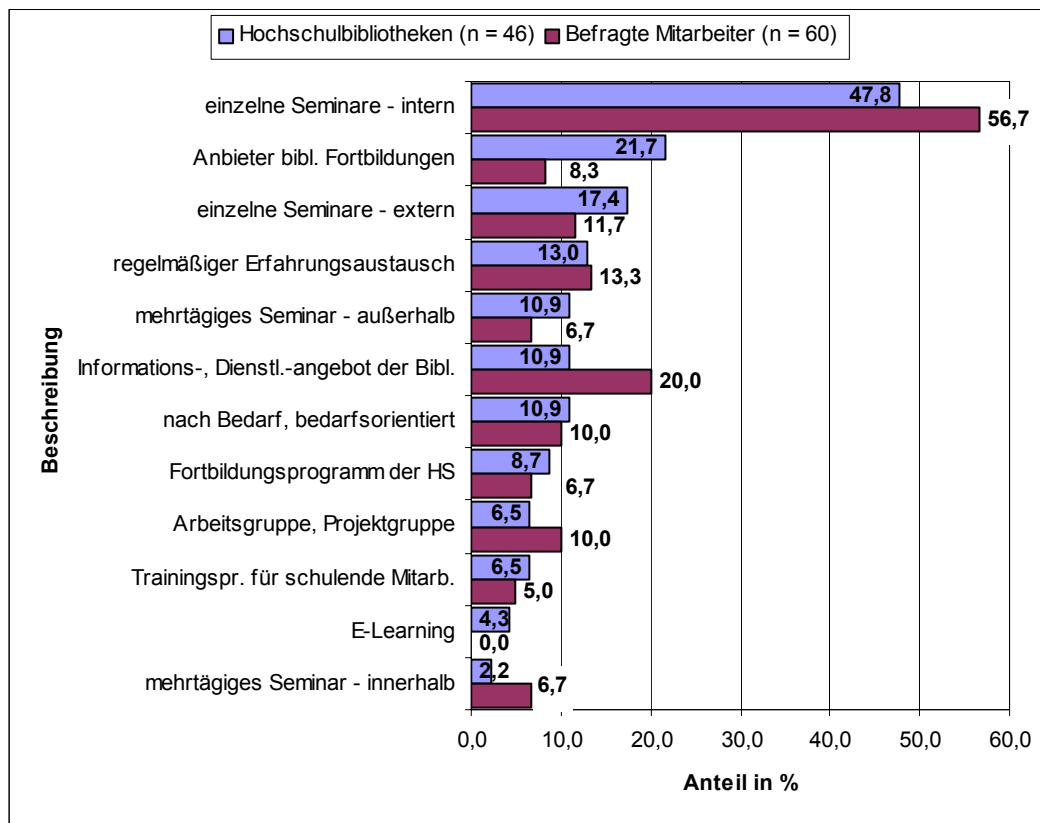
Die Antworten aus den Hochschulbibliotheken ($n = 167$) zeigen, dass 28,1 % ein und 71,3 % kein Trainings- bzw. Fortbildungsprogramm für Bibliothekare, die sich mit der Vermittlung von Informationskompetenz befassen, anbieten. In der Befragung der schulenden Mitarbeiter spiegeln sich die Ergebnisse wider. 29,9 % der Befragten ($n = 251$) arbeiten an einer Einrichtung, die Fortbildungsprogramme für schulende Mitarbeiter anbietet. Der Mehrheit der Befragten (67,3 %) steht kein Trainingsprogramm zur Verfügung, so dass von ihnen 7,7 % explizit externe Angebote und 6,5 % einzelne, voneinander losgelöste Veranstaltungen nutzen.

Die Bibliotheken gestalten das Fortbildungsangebot vielfältig. Die Ansprechpartner wurden im Telefoninterview zu Beschreibungen aufgefordert, die in der Auswertung kategorisiert wurden. Möglichkeiten zur Fortbildung im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz beschränken sich vorrangig auf die Teilnahme an einzelnen Veranstaltungen. Selten besteht ein strukturiertes Programm. Von den 46 befragten Hochschulbibliotheken, die ein Fortbildungsprogramm unterhalten, verweisen 47,8 % auf einzelne Seminare, die intern zu unterschiedlichen Themen angeboten werden, 21,7 % auf Fortbildungsprogramme bibliothekarischer Anbieter, 8,7 % auf Fortbildungsprogramme der Hochschulen und Hochschuldidaktikzentren, 17,4 % auf einzelne externe, 10,9 % auf mehrtägige externe Seminare und 13,0 % auf regelmäßige Treffen und einen Erfahrungsaustausch (vgl. Abb. 4.2.5-2). Lediglich 6,5 % der befragten Hochschulbibliotheken bieten ausdrücklich Trainingsprogramme für schulende Mitarbeiter an. Diese bestehen aus einer Einführung in die Theorie und Praxis oder aus Hospitationen von Schulungsveranstaltungen.

Die Angaben der befragten Mitarbeiter (Frage 19, $n = 60$) entsprechen denen der Telefoninterviews. Besonders häufig geben die Befragten an, dass ihre Bibliothek einzelne interne Seminare, Veranstaltungen zum Informations- und Dienstleistungsangebot der Bibliothek und regelmäßige Treffen mit Erfahrungsaustausch anbietet. Die Befragten nehmen auch externe Seminare wahr, nutzen die Angebote der jeweiligen Hochschule und der unterschiedlichen Veranstalter aus dem Bibliotheksbereich. Einige Mitarbeiter berichten, dass an ihren Bibliotheken Trainingsprogramme für schulende Mitarbeiter und mehrtägige Seminare angeboten und Arbeitsgruppen unterstützt werden. Ein Befragter beschreibt ein Trainingsprogramm, das aus jährlich vier bis sechs Treffen einer Arbeitsgruppe besteht, in denen Schulungsmodul und -methoden, didaktische Konzepte, Materialien und Erfahrungen besprochen werden. Ein anderer Teilnehmer berichtet von einer „Snapshot“-Veranstaltungsreihe, die in jeweils 30 Minuten unterschiedliche Themen wie Lerntheorie, Nutzerverhalten und komplexe Auskunftsfragen behandelt. In anderen Fällen richtet sich das Angebot nach dem jeweiligen Bedarf.

Hypothese 14 – Bibliotheken bieten ihren schulenden Mitarbeitern spezifische Trainings- und Fortbildungsprogramme.

Hypothese 14 wird mit den Ergebnissen der Befragung widerlegt. Nur etwas mehr als ein Viertel der befragten Bibliotheken bietet ihren schulenden Mitarbeitern spezifische Trainings- und Fortbildungsprogramme an. Diese bestehen in der Mehrheit aus einzelnen Seminaren in den Bibliotheken und Veranstaltungen bibliothekarischer Fortbildungsanbieter. Nur jede zwölfte Hochschulbibliothek besitzt eine Fortbildungsrichtlinie.



(Telefoninterview-Frage 6, Frage 19; Mehrfachnennungen; n = 46 und n = 60)

Abb. 4.2.5-2. Fortbildungsprogramme der Bibliotheken für schulende Mitarbeiter

Zusammenhänge zwischen den Angaben zum Bestehen eines Trainingsprogramms und einzelnen Merkmalen der Befragten und Hochschulbibliotheken wie Bibliothekstyp oder Bundesland lassen sich mit Hilfe der Kreuztabellierung untersuchen (vgl. Tab. 4.2.5-2).

- **Bibliothekstyp:** Im Telefoninterview haben 48,6 % der befragten Universitätsbibliotheken (n = 70), aber nur 13,4 % der befragten Fachhochschulbibliotheken (n = 97) ein Trainings- oder Fortbildungsprogramm für ihre Mitarbeiter angeboten. Dieser Zusammenhang ist statistisch hoch signifikant und stellt eine geringe Korrelation dar. Im Fragebogen geben die Mitarbeiter aus Universitätsbibliotheken (n = 140) zu 37,4 % und aus Fachhochschulbibliotheken (n = 100) zu 17,0 % an, auf ein Fortbildungsprogramm zurückgreifen zu können. Der Zusammenhang ist ebenfalls statistisch hoch signifikant.

- *Bundesland*: Befragte Mitarbeiter aus Bayern (n = 40) haben mit einem Anteil von 45,0 % besonders häufig angegeben, dass ihre Institutionen Fortbildungsprogramme anbieten, Befragte aus Rheinland-Pfalz (n = 22) mit einem Anteil von 4,5 % besonders selten.

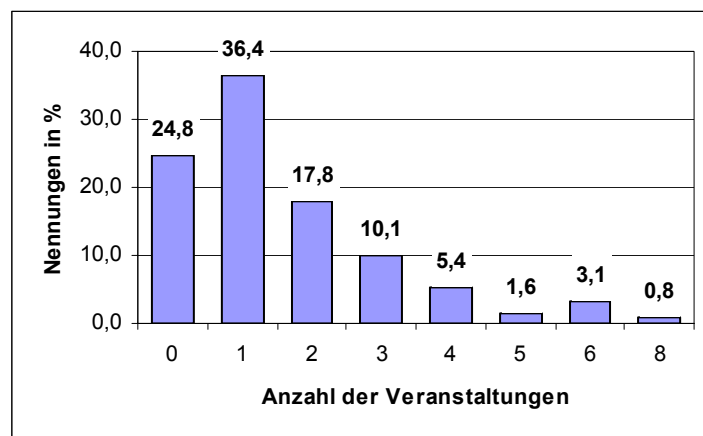
Tab. 4.2.5-2. Kreuztabellierung: Fortbildungsprogramme der Bibliotheken für schulende Mitarbeiter (Telefoninterview-Frage 6 und Frage 19) und Bibliothekstyp, Bundesland

Variable A	* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Trainingsprogramm (Telefoninterview)	* Bibliothekstyp	166	25,564	1	< 0,001	0,392***
Trainingsprogramm	* Bibliothekstyp	240	13,796	1	< 0,001	0,240***
Trainingsprogramm	* Bundesland: BY	247	5,822	2	0,054	0,154
Trainingsprogramm	* Bundesland: RP	247	8,373	2	0,015	0,184**

4.2.5.3 Aktivitäten: Anzahl

Die Fragebogenteilnehmer wurden gebeten, Angaben zur Anzahl und zu den Themen der besuchten Fortbildungsveranstaltungen zu machen.

Insgesamt nahmen 56,7 % der Befragten an Fort- und Weiterbildungen zum Thema Vermittlung von Informationskompetenz teil. Im Jahr 2005 besuchte mehr als die Hälfte aller Befragten bis zu zwei, mehr als ein Drittel eine, ein Viertel allerdings keine Fortbildungsveranstaltungen zu diesem Themenbereich (Frage 26, vgl. Abb. 4.2.5-3). Bei der Betrachtung dieser Angaben ist zu beachten, dass der Fragebogen lediglich eine Momentaufnahme des Jahres 2005 liefert, ohne Hintergrunddaten zur Selbstmotivation oder äußere Faktoren wie Zeitaspekte und Arbeitsbelastung zu berücksichtigen.



(Frage 26; n = 129)

Abb. 4.2.5-3. Anzahl der besuchten Fortbildungen im Jahr 2005

Hypothese 15 – Schulende Mitarbeiter sind bestrebt, ihr fachliches und methodisches Wissen durch den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen und/oder das Lesen von Fachliteratur zu aktualisieren.

Die ermittelten Zahlen zum Besuch von Fortbildungsveranstaltungen bestätigen die Aussage von Hypothese 15. Mehr als die Hälfte der Befragten nahm im befragten Zeitraum an Fortbildungen teil.

Zusammenhänge zwischen der Anzahl der besuchten Fortbildungen im Jahr 2005 und soziodemographischen Angaben der Befragten lassen sich mit Hilfe der Kreuztabellierung und der Rangkorrelation nach Spearman Rho untersuchen.

- *Bibliothekstyp*: Befragte aus Universitätsbibliotheken (n = 147) nahmen mit 61,2 % häufiger als diejenigen aus Fachhochschulbibliotheken (n = 100) mit 48,0 % Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen zum Thema Informationskompetenz wahr. Die Unterschiede sind statistisch signifikant und korrelieren sehr gering (vgl. Tab. 4.2.5-3). An beiden Bibliothekstypen besuchten jeweils ein Viertel der Befragten keine (an Universitätsbibliotheken 23,5 %, an Fachhochschulbibliotheken 27,3 %), 35,3 % bzw. 38,6 % eine und 18,8 % bzw. 15,9 % zwei Veranstaltungen.

Tab. 4.2.5-3. Kreuztabellierung: Anzahl der besuchten Fortbildungen im Jahr 2005 (Frage 26) und Bibliothekstyp

Variable A	* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Teilnahme an Fortbildungen	* Bibliothekstyp	247	4,221	1	0,040	0,131*

- *Abschluss*: Befragte mit einem Abschluss G1 (n = 86) besuchten zu 58,1 % und mit einem Abschluss G2 (n = 142) zu 54,2 % Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen. Befragte mit einem Abschluss G1 (n = 44) nahmen zu 29,6 % an einer, zu 25,0 % an zwei, zu 11,4 % an drei und zu 18,2 % an keinen Veranstaltungen teil. Befragte mit einem Abschluss G2 (n = 66) haben zu 37,9 % eine, zu 12,1 % zwei, zu 9,1 % drei und zu 31,8 % keine Fortbildungen besucht. Befragte mit einem Abschluss G1 besuchten statistisch signifikant häufiger mehr Fortbildungen als Befragte mit einem Abschluss G2 (vgl. Tab. 4.2.5-4).
- *Arbeitsstunden*: Je mehr Arbeitsstunden die Befragten im Schulungsbereich verbringen, desto wahrscheinlicher nahmen sie im Jahr 2005 Fortbildungen wahr. Sie besuchten auch mehr Fortbildungen. So nahmen Befragte, die sich zehn und mehr Stunden mit Schulungen beschäftigen, häufiger an mehr als drei oder vier Veranstaltungen teil. Beide Zusammenhänge sind statistisch signifikant (vgl. Tab. 4.2.5-4).
- *Anzahl der Schulungen*: Führten die Befragten viele Veranstaltungen durch, ist es wahrscheinlicher, dass sie an Fortbildungen teilnahmen. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant (vgl. Tab. 4.2.5-4). Führten die Befragten viele Schulungsveranstaltungen durch, besuchten sie jedoch nicht mehr Fortbildungsveranstaltungen als diejenigen, die wenige Schulungsveranstaltungen durchführten.
- *Dienstalter*: Mehr als die Hälfte der Befragten (58,8 %) mit bis zu 10 Jahren Berufserfahrung (n = 85) haben Fortbildungen besucht, mit mehr als 30 Berufsjahren (n = 18) nur noch 44,4 %. Die Zusammenhänge zwischen dem Besuch von Fortbildungen bzw. der Anzahl der besuchten Fortbildungen und der Anzahl der Berufsjahre sind statistisch nicht signifikant (vgl. Tab. 4.2.5-4).
- *Bundesland*: In Bayern, Baden-Württemberg und Hessen nahmen die Befragten am häufigsten eine Fortbildung, in Nordrhein-Westfalen keine oder gleich zwei Fortbildungen wahr. Letzterer Unterschied ist

statistisch schwach signifikant (vgl. Tab. 4.2.5-4). Für verlässliche Aussagen zu den Fortbildungsaktivitäten in den anderen Bundesländern sind die Fallzahlen zu niedrig.

Tab. 4.2.5-4. Korrelationen (Spearman Rho): Anzahl der besuchten Fortbildungen im Jahr 2005 (Frage 26) und Abschluss, Arbeitsstunden, Dienstalter, Bundesland

Variable A	* Variable B	n	r _s	p
Anzahl der besuchten Fortbildungen: 2	* Abschluss	110	-0,236***	< 0,001
Teilnahme an Fortbildungen	* Arbeitsstunden	209	0,213**	0,002
Anzahl der besuchten Fortbildungen: 3	* Arbeitsstunden	104	0,210*	0,032
Teilnahme an Fortbildungen	* Schulungen	235	0,128*	0,050
Teilnahme an Fortbildungen	* Dienstalter	228	-0,109	0,100
Anzahl der besuchten Fortbildungen: 2	* Dienstalter	109	0,001	0,996
Anzahl der besuchten Fortbildungen: 2	* Bundesland: NW	247	0,125*	0,050
Anzahl der besuchten Fortbildungen: 1	* Bundesland: BY	247	-0,069	0,281
Anzahl der besuchten Fortbildungen: 1	* Bundesland: BW	247	0,801	0,206
Anzahl der besuchten Fortbildungen: 1	* Bundesland: HE	247	-0,035	0,583

4.2.5.4 Aktivitäten: Themen

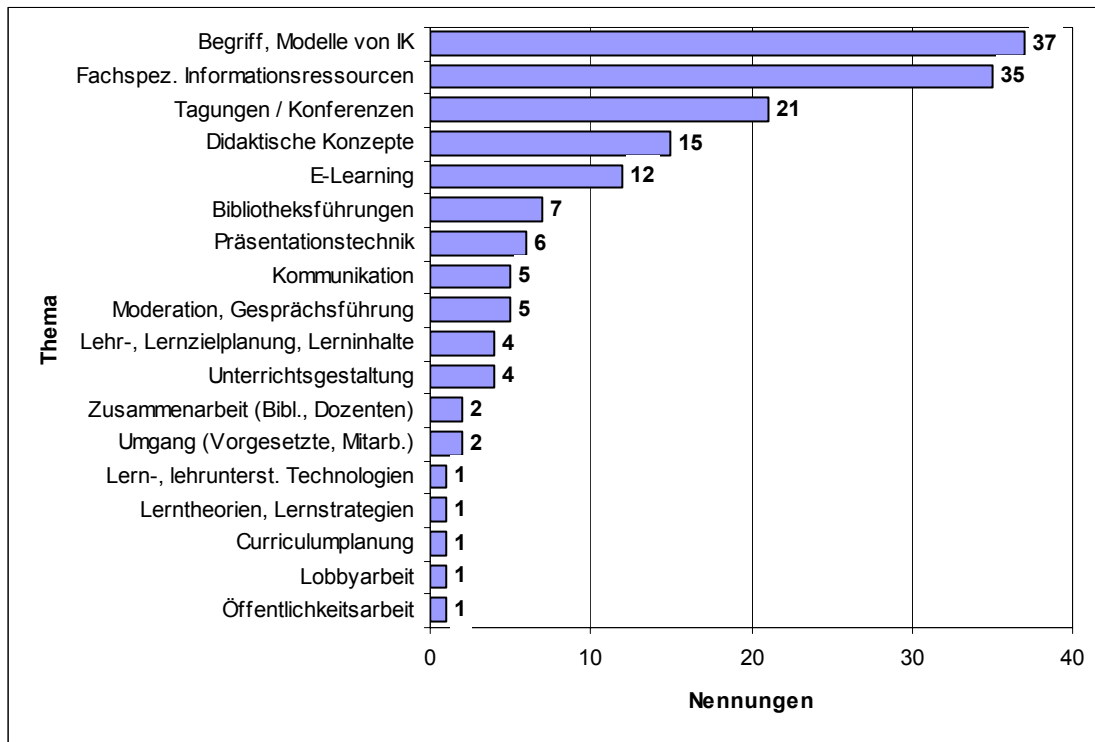
Die Befragten (n = 98) bildeten sich in einem Zeitraum von zwölf Monaten (August 2005 bis Juli 2006) zu unterschiedlichen Themen fort. Die Beschreibungen der Befragten wurden mit Hilfe der Liste der Kompetenzen (vgl. Kap. 4.2.3) für die Auswertung kategorisiert.

Am häufigsten besuchten die Befragten Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Informationskompetenz allgemein, zu fachspezifischen Informationsressourcen, zu didaktischen Konzepten und zum E-Learning. Darüber hinaus nahm jeder fünfte Befragte an einer Tagung oder einer Konferenz teil. Eine Antwort berichtete von einem internen Lern-Coaching, eine andere von der Entwicklung eines Schulungskonzepts. Außerdem nahmen Fragebogenteilnehmer Fortbildungsveranstaltungen zum Bologna-Prozess und zum Erfahrungsaustausch wahr. Zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln, zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks, zur Infrastruktur der Hochschule, zum Projektmanagement, Zeitmanagement und Management von Schulungsprogrammen besuchten die Befragten keine Fortbildungen (vgl. Abb. 4.2.5-4).

Hypothese 13 – Mit Schulungen befasste Bibliothekare an deutschen Hochschulbibliotheken besuchen häufiger Fortbildungen zur Einführung in das Thema Informationskompetenz und zu fachspezifischen Informations-ressourcen, seltener zum Erwerb pädagogischer, kommunikativer und organisatorischer Fähigkeiten.

Die Ergebnisse der Befragung bestätigen die Aussagen von Hypothese 13. Die Befragten besuchten vor allem Fortbildungen zur Einführung in das Thema Informationskompetenz und zu fachspezifischen Informationsressourcen. Sie informierten sich ebenfalls häufig auf Tagungen und Konferenzen.

Angebote zum Erwerb pädagogischer, kommunikativer und organisatorischer Kenntnisse und Fähigkeiten nahmen sie seltener wahr.



(Frage 26; Mehrfachnennungen; n = 98)

Abb. 4.2.5-4. Themen besuchter Fortbildungsveranstaltungen (2005/2006)

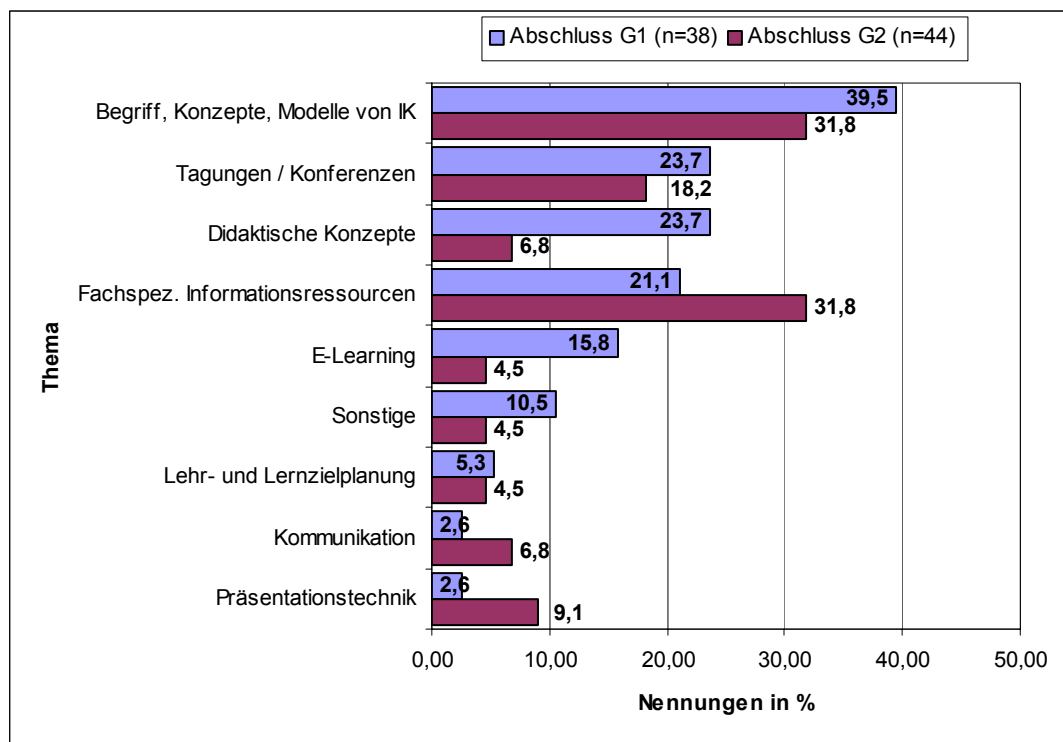
Zusammenhänge zwischen den Themen der besuchten Fortbildungen und soziodemographischen Angaben der Befragten wie Abschluss, Bibliothekstyp oder Dienstalter lassen sich wieder mit Hilfe der Kreuztabellierung und der Rangkorrelation nach Spearman Rho untersuchen.

– *Abschluss:*

Ausschließlich Teilnehmer mit einem Abschluss G1 (n = 38) nahmen an Fortbildungen zur Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden und zur Curriculumplanung teil. Sie besuchten zu 23,7 % Fortbildungen zu didaktischen Konzepten und zu 15,8 % zum E-Learning. Befragte mit einem Abschluss G2 haben diese Themen seltener in Fortbildungsveranstaltungen wahrgenommen (vgl. Abb. 4.2.5-5).

Ausschließlich Befragte mit einem Abschluss G2 (n = 44) besuchten Fortbildungen zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung, zur Moderation, zur Lerntheorie, zum Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern, zur Lobbyarbeit, zur Öffentlichkeitsarbeit und zu Bibliotheksführungen. Sie nahmen mit einem Anteil von 31,8 % häufiger an Fortbildungsveranstaltungen zu fachspezifischen Informationsressourcen teil als Befragte mit einem Abschluss G1 mit 21,1 % (vgl. Abb. 4.2.5-5).

Der Zusammenhang zwischen dem Besuch von Fortbildungen zum Thema didaktische Konzepte und dem Abschluss der Befragten ist statistisch signifikant und gering korrelierend (vgl. Tab. 4.2.5-5).



(Frage 26; Mehrfachnennungen; n = 82)

Abb. 4.2.5-5. Themen besuchter Fortbildungsveranstaltungen (2005/2006) (Betrachtung getrennt nach Abschlüssen G1 und G2)

- *Bibliothekstyp*: Befragte aus Universitäts- und Fachhochschulbibliotheken (n = 62 bzw. n = 29) nahmen Fortbildungen zu fachspezifischen Informationsressourcen, zu Methoden der Unterrichtsgestaltung und zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden in unterschiedlichem Umfang wahr. Befragte aus Universitätsbibliotheken besuchten mit einem Anteil von 19,4 % seltener Fortbildungen zu fachspezifischen Informationsressourcen als Befragte aus Fachhochschulbibliotheken mit 41,4 %. Dieser Zusammenhang korreliert gering. Darüber hinaus nahmen ausschließlich Befragte aus Universitätsbibliotheken an Fortbildungen zu Methoden der Unterrichtsgestaltung und zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden teil. Die Zusammenhänge sind statistisch nicht signifikant (vgl. Tab. 4.2.5-5).

Tab. 4.2.5-5. Kreuztabellierung: Themen der besuchten Fortbildungen (Frage 26) und Abschluss, Bibliothekstyp

Variable A	* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Thema: Didaktische Konzepte	* Abschluss	82	4,643	1	0,031	0,238*
Thema: Fachspez. Informationsressourcen	* Bibliothekstyp	91	4,936	1	0,026	0,233*
Thema: Unterrichtsgestaltung	* Bibliothekstyp	91			0,302	f
Thema: Zusammenarbeit	* Bibliothekstyp	91			1,000	f

Legende: f. Exakter Test nach Fisher - Exakte Signifikanz (zweiseitig)

- *Alter, Dienstalster*: Befragte mit zunehmendem Alter und längerer Berufserfahrung informierten sich statistisch signifikant häufiger zu fachspezifischen Informationsressourcen (vgl. Tab. 4.2.5-6).

Tab. 4.2.5-6. Korrelationen (Spearman Rho): Themen der besuchten Fortbildungen (Frage 26) und Alter, Dienstalster

Variable A	* Variable B	n	r_s	p
Thema: Fachspez. Informationsressourcen	* Alter	91	-0,236*	0,024
Thema: Fachspez. Informationsressourcen	* Dienstalster	81	0,229*	0,040

4.2.5.5 Aktivitäten: Informationsquellen

Bibliotheksmitarbeiter informieren sich mit Hilfe unterschiedlicher Kommunikationskanäle zu einzelnen Fortbildungsangeboten. Für die Untersuchung wurde eine Liste der Informationsquellen aus traditionellen (Zeitschriften, Veranstalter) und neuen Medien (Mailinglisten, Weblogs) zusammengetragen.

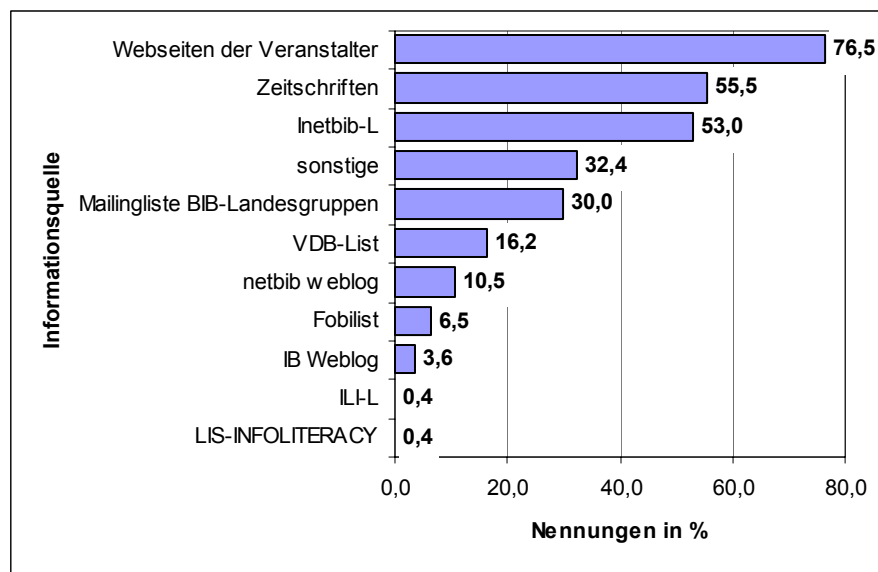
76,5 % der Befragten suchen sich ihre Informationen auf den Webseiten der Veranstalter, mehr als die Hälfte in Zeitschriften und über die Mailingliste *Inetbib*. Ungefähr jeder dritte Befragte liest die Mailinglisten der BIB-Landesgruppen, jeder sechste die des VDB. Weblogs werden seltener als Informationsquellen für Fortbildungsveranstaltungen genutzt (Frage 24, vgl. Abb. 4.2.5-6). Darüber hinaus sind Kollegen (8,1 %), Prospekte und Broschüren (5,6 %), Weiter- und Fortbildungsbeauftragte (4,1 %) und persönliche Kontakte (4,1 %) als sonstige Informationsquellen von Bedeutung.

Hypothese 15 – Schulende Mitarbeiter sind bestrebt, ihr fachliches und methodisches Wissen durch den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen und/oder das Lesen von Fachliteratur zu aktualisieren.

Die Aussage von Hypothese 15 wird bezüglich der Aussagen zum aktiven Fortbildungsverhalten bestätigt. Die Befragten informieren sich selbstständig auf den Webseiten der Veranstalter, in den einschlägigen Fachzeitschriften und in der Mailingliste Inetbib zu Fortbildungsangeboten.

Zusammenhänge zwischen der genutzten Informationsquelle über Fortbildungsveranstaltungen und verschiedenen soziodemographischen Angaben der Befragten lassen sich mit Hilfe der Kreuztabellierung bzw. der Rangkorrelation nach Spearman Rho untersuchen.

- *Abschluss*: Befragte mit einem Abschluss G1 informieren sich öfter über die Mailingliste des VDB. Befragte mit einem Abschluss G2 nutzen häufiger die Mailinglisten der BIB-Landesgruppen. Beide Zusammenhänge sind statistisch hoch signifikant (vgl. Tab. 4.2.5-7).
- *Bibliothekstyp*: Befragte aus Universitätsbibliotheken benutzen mit 51,0 % seltener Zeitschriften als Befragte aus Fachhochschulbibliotheken mit 62,6 %. Darüber hinaus geben sie jedoch häufiger (37,4 %) sonstige Informationsquellen an als die Befragten aus Fachhochschulbibliotheken (25,3 %). Dieser Zusammenhang ist statistisch signifikant.



(Frage 24; Mehrfachnennungen; n = 247)

Abb. 4.2.5-6. Informationsquellen für Fortbildungsangebote

- *Bundesland*: Viele Befragte in Bayern, Brandenburg, Rheinland-Pfalz und Thüringen informieren sich über die Mailinglisten der BIB-Landesgruppen. Auf den *IB Weblog* wird zu diesen Zwecken ausschließlich von Befragten aus Berlin, Brandenburg, Bremen, Niedersachsen und Hamburg zugegriffen.
- *Alter; Dienstalter*: Generell nutzen jüngere Befragte und Befragte mit kürzerer Berufserfahrung häufiger elektronische Angebote wie *Inetbib*, ältere Befragte und Befragte mit längerer Berufserfahrung eher Zeitschriften. Beide Zusammenhänge sind statistisch signifikant (vgl. Tab. 4.2.5-8).
- *Besuch von Fortbildungen*: Wenn die Befragten häufiger Fortbildungen besuchten, nutzen sie seltener die Webseiten der Veranstalter oder *Inetbib* und häufiger die VDB-Mailingliste oder sonstige Informationsquellen. Die Unterschiede sind jedoch nicht signifikant (vgl. Tab. 4.2.5-8).
- *Anzahl der Schulungen*: Mit steigender Anzahl durchgeführter Schulungen nutzen die Befragten die Webseiten der Veranstalter und Zeitschriften seltener als Informationsquelle. Während hier der erste Zusammenhang statistisch signifikant ist, besteht bei den Zeitschriften nur ein tendenzieller Zusammenhang (vgl. Tab. 4.2.5-8).

Tab. 4.2.5-7. Kreuztabellierung: Informationsquellen für Fortbildungsangebote (Frage 24) und Abschluss, Bibliothekstyp

Variable A	* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
VDB-Mailingliste	* Abschluss	227	19,661	1	< 0,001	0,294***
Mailingliste der BIB-Landesgruppen	* Abschluss	227	17,620	1	< 0,001	0,279***
Sonstige Informationsquellen	* Bibliothekstyp	246	3,988	1	0,046	0,127*

Tab. 4.2.5-8. Korrelationen (Spearman Rho): Informationsquellen für Fortbildungsangebote (Frage 24) und Dienstalter, Alter, Anzahl der Schulungen, Anzahl besuchter Fortbildungen

Variable A	* Variable B	n	r _s	p
Inetbib	* Dienstalter	227	-0,236***	< 0,001
Zeitschriften	* Dienstalter	227	0,136*	0,040
Inetbib	* Alter	244	0,152*	0,017
Zeitschriften	* Alter	244	-0,146*	0,022
Zeitschriften	* Anzahl der Schulungen	234	-0,141*	0,031
Webseiten der Veranstalter	* Anzahl der Schulungen	234	-0,125	0,056
VDB-Mailingliste	* Anzahl besuchter Fortbildungen	119	0,117	0,203
Sonst. Informationsquellen	* Anzahl besuchter Fortbildungen	119	0,117	0,205
Webseiten der Veranstalter	* Anzahl besuchter Fortbildungen	119	0,095	0,303
Inetbib	* Anzahl besuchter Fortbildungen	119	-0,085	0,356

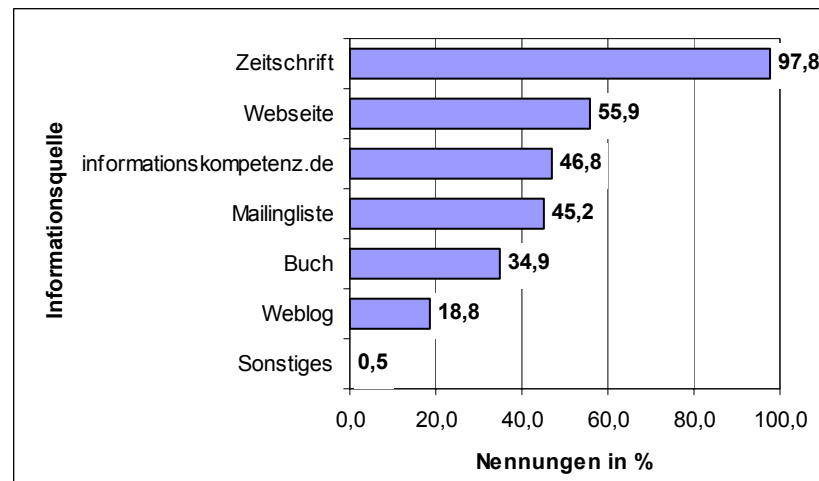
4.2.5.6 Aktivitäten: Studium von Fachliteratur

Neben dem Besuch von Veranstaltungen und Seminaren besitzt im Rahmen der informellen Weiterbildungsmöglichkeiten auch das Lesen von Fachliteratur eine große Bedeutung. Fachliteratur als Mittel und Medium der Fortbildung in Form des Selbststudiums wird im Rahmen dieser Untersuchung breit gefasst und schließt nicht nur traditionelle (Bücher, Zeitschriften), sondern auch neue Informationsmedien (Webseiten, Portale, Weblogs, Mailinglisten) ein.

Drei Viertel der Befragten (76,1 %) informierten sich im zweiten und dritten Quartal des Jahres 2006 in der Fachliteratur (Frage 27). Fast jeder Befragte rezipiert die fachwissenschaftlichen Zeitschriften. Mehr als jeder zweite Befragte informiert sich im Internet, fast jeder zweite auf der Webseite Informationskompetenz.de oder in Mailinglisten. Mehr als jeder dritte Befragte liest Fachbücher und fast jeder fünfte Weblogs (vgl. Abb. 4.2.5-7). Die Befragten konsultieren dabei vorrangig die deutsche Fachliteratur. Nur 6,5 % schauen sich Weblogs, 10,8 % Bücher, 17,7 % Webseiten, 26,3 % Zeitschriften und 4,3 % Mailinglisten auf Englisch an.

Hypothese 15 – Schulende Mitarbeiter sind bestrebt, ihr fachliches und methodisches Wissen durch den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen und/oder das Lesen von Fachliteratur zu aktualisieren.

Hypothese 15 wird in Bezug auf die Aussage zum Studium von Fachliteratur durch die Ergebnisse der Befragung bestätigt. Drei Viertel der Befragten haben Fachliteratur, am häufigsten Zeitschriften, Webseiten, das Portal Informationskompetenz.de und Mailinglisten, rezipiert.



(Frage 27; Mehrfachnennungen; n = 186)

Abb. 4.2.5-7. Studium von Fachliteratur zum Thema Informationskompetenz

Zusammenhänge zwischen dem Studium von Fachliteratur allgemein und demographischen Merkmalen der Befragten konnten nicht festgestellt werden. Die Befragten informieren sich jedoch häufiger in der Fachliteratur, wenn sie Fortbildungen besucht hatten. Sie bewerten Fortbildungen auch häufig wichtiger als die Befragten, die sich nicht in den entsprechenden Publikationsorganen informieren (vgl. Tab. 4.2.5-9). Betrachtet man darüber hinaus Zusammenhänge zwischen den einzelnen Formen der Fachliteratur und den demographischen Daten der Befragten, stellen sich diese wie folgt dar.

- *Bibliothekstyp*: Befragte an Universitätsbibliotheken lesen statistisch signifikant häufiger Weblogs. Darüber hinaus konsultieren sie öfter Webseiten (Differenz: 10,9 %), die Webseite Informationskompetenz.de (Differenz: 11,6 %), Mailinglisten (Differenz: 6,7 %) und Bücher (Differenz: 5,7 %) (vgl. Tab. 4.2.5-9). Aus diesen Angaben lässt sich nicht ableiten, dass Befragte an Universitätsbibliotheken mehr Zeit zum Lesen haben, da der Zeitaspekt bei der Befragung nicht erfasst wurde.
- *Abschluss*: Zwischen den Angaben von Befragten mit einem Abschluss G1 und mit einem Abschluss G2 bestehen keine signifikanten Unterschiede.
- *Arbeitsstunden, Anzahl der Schulungen*: Befragte, die viel Arbeitszeit mit Schulungen verbringen, lesen etwas häufiger. Dieser Zusammenhang ist statistisch hoch signifikant. Wenn den Befragten viele Arbeitsstunden zur Verfügung stehen, dann schauen sie statistisch signifikant häufiger Bücher und das Portal Informationskompetenz.de an. Führen sie viele Schulungen durch, konsultieren sie ebenfalls häufiger das Portal Informationskompetenz.de (vgl. Tab. 4.2.5-10).
- *Dienstalter*: Befragte, die zwischen einem und zehn Jahren in Bibliotheken arbeiten, lesen häufiger die Webpräsenz Informationskompetenz.de (Differenz: 34,2 %), Webseiten (Differenz: 13,5 %) und Mailinglisten (Differenz: 9,5 %) als Kollegen, die bereits längere Berufserfahrung haben. Diese Zusammenhänge sind jedoch statistisch nicht signifikant (vgl. Tab. 4.2.5-10).
- *Alter*: Deutlicher zeigen sich die Unterschiede beim Alter der Befragten beim Lesen von Zeitschriften und Mailinglisten. Erstere werden von den 30- bis 50-jährigen, letztere von den 20- bis 30-jährigen am häufigsten gelesen (vgl. Tab. 4.2.5-10).

- *Besuch von Fortbildungen*: Befragte, die Fortbildungen besuchen, lesen häufiger Bücher (Differenz: 14,6 %), Mailinglisten (Differenz: 7,4%) und Weblogs (Differenz: 9,6%) (vgl. Tab. 4.2.5-10). Dabei kann die Frage, ob diejenigen, die sich fortbilden, nicht generell höher selbstmotiviert sind und dadurch auch mehr lesen, an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Tab. 4.2.5-9. Kreuztabellierung: Studium von Fachliteratur zum Thema Informationskompetenz (Frage 27) und Abschluss, Bibliothekstyp, Besuch von Fortbildungen

Variable A	* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Fachliteratur	* Abschluss	227	0,452	1	0,501	0,045
Fachliteratur	* Bibliothekstyp	246	0,258	1	0,611	0,032
Fachliteratur	* Besuch von Fortbildungen	247	5,379	1	0,020	0,148*
Weblogs	* Bibliothekstyp	186	8,935	1	0,003	0,218**
Informationskompetenz.de	* Bibliothekstyp	186	2,398	1	0,122	0,114
Webseiten	* Bibliothekstyp	186	2,123	1	0,145	0,107
Mailinglisten	* Bibliothekstyp	186	0,802	1	0,371	0,066
Bücher	* Bibliothekstyp	186	0,625	1	0,429	0,058
Bücher	* Besuch von Fortbildungen	186	4,210	1	0,040	0,150*
Weblogs	* Besuch von Fortbildungen	186	2,694	1	0,101	0,120
Mailinglisten	* Besuch von Fortbildungen	186	0,992	1	0,319	0,073

Tab. 4.2.5-10. Korrelationen (Spearman Rho): Studium von Fachliteratur zum Thema Informationskompetenz (Frage 27) und Bedeutung von Fortbildung, Anzahl der Arbeitsstunden, Alter, Dienstalter

Variable A	* Variable B	n	r_s	p
Fachliteratur	* Bedeutung Fortbildung	246	-0,150*	0,018
Fachliteratur	* Arbeitsstunden	208	0,270***	< 0,001
Bücher	* Arbeitsstunden	157	0,175*	0,028
Informationskompetenz.de	* Arbeitsstunden	157	0,250*	0,028
Fachliteratur	* Anzahl der Schulungen	234	0,058	0,379
Informationskompetenz.de	* Anzahl der Schulungen	177	0,165*	0,028
Fachliteratur	* Alter	244	-0,028	0,662
Mailinglisten	* Alter	185	0,167*	0,023
Zeitschriften	* Alter	185	0,154*	0,036
Fachliteratur	* Dienstalter	227	-0,019	0,762
Informationskompetenz.de	* Dienstalter	171	-0,120	0,117
Mailinglisten	* Dienstalter	171	-0,083	0,279
Webseiten	* Dienstalter	171	-0,047	0,537

4.2.5.7 Aktivitäten: Erfahrungsaustausch

Viele Bibliotheken unterhalten unterschiedliche und vielfältige Schulungsangebote zur Vermittlung von Informationskompetenz, die von einer Reihe von Mitarbeitern durchgeführt werden. Um die Effizienz und Effektivität der Schulungsveranstaltungen zu verbessern und auf Erfahrungen anderer aufbauen zu können, ist der Austausch von Materialien und Erfahrungen mit Kollegen der eigenen und anderer Bibliotheken wichtig.

Im Telefoninterview (Frage 7) gaben sechs Bibliotheken an, den Austausch von Erfahrungen zu unterstützen. Insgesamt unterhalten 53,1 % aller befragten Bibliotheken (n = 164) eine Materialsammlung mit Arbeitsanleitungen und Arbeitshilfen für das Schulungspersonal, davon 3,9 % im Internet und 16,5 % im Intranet.

Die Teilnehmer des Fragebogens selbst wurden zu ihren persönlichen Gewohnheiten und Aktivitäten in diesem Bereich befragt (Fragen 28 und 29). Sie konnten aus einer Liste informeller (persönliche Kontakte, Stammtisch) und formeller (Arbeitsgruppen in Bibliothek und in den Berufsverbänden), organisierter (Teilnahme an Konferenzen) und freiwilliger (Mailinglisten), passiver (Teilnahme an Konferenzen, Mailingliste) und aktiver (Arbeitsgruppen) Gelegenheiten zum Erfahrungsaustausch das Zutreffende auswählen.

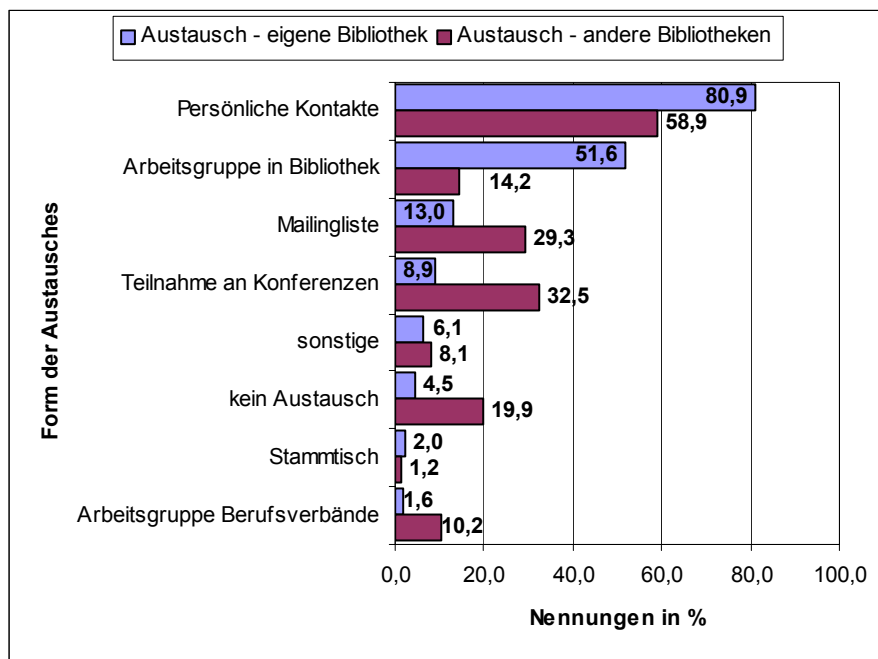
Die Mehrheit der Befragten tauscht sich über persönliche Kontakte mit Kollegen der eigenen (80,9 %) und anderer Bibliotheken (58,9 %) aus. An zweiter Stelle steht bei mehr als der Hälfte der Befragten in der eigenen Bibliothek der Austausch in Form einer Arbeitsgruppe (51,6%). Die anderen Formen des Austauschs sind in der *eigenen* Bibliothek von untergeordneter Bedeutung (vgl. Abb. 4.2.5-8). Als sonstige Formen des Austauschs innerhalb der Bibliothek werden Dienst- bzw. Abteilungsbesprechungen (9 Nennungen), Fortbildungsveranstaltungen (1 Nennung) und ein interner Weblog (1 Nennung) aufgelistet. Im Austausch mit Kollegen aus *anderen* Bibliotheken wird die Teilnahme an Konferenzen und Mailinglisten genutzt (vgl. Abb. 4.2.5-8). Darüber hinaus werden als sonstige Formen des Austauschs mit Kollegen aus anderen Bibliotheken die Arbeitsgruppen der Verbände (BVB, GBV – 12 Nennungen) und weitere regionale Arbeitsgruppen (Sachsen, Baden-Württemberg – 4 Nennungen) genannt.

Nur wenige Teilnehmer geben an, dass sie sich innerhalb der eigenen Bibliothek nicht austauschen. Der Anteil der Befragten, die sich mit Kollegen aus anderen Bibliotheken zum Thema Informationskompetenz nicht austauschen, ist größer (vgl. Abb. 4.2.5-8). Bei dieser Fragestellung gilt es darüber hinaus zu beachten, dass Rahmenbedingungen und dadurch bedingte Einflüsse auf das vorliegende Austauschverhalten wie die Mitarbeiterzahl der Institution oder die Größe der Stadt in den Ergebnissen nicht berücksichtigt werden.

Des weiteren haben 14,2 % der Befragten angegeben, sich auch mit Kollegen anderer Bibliotheken in einer Arbeitsgruppe in der eigenen Bibliothek auszutauschen. An dieser Stelle scheint die Formulierung der Frage nicht eindeutig gewesen zu sein, so dass Befragte aus unterschiedlichen (Bibliotheks-) Standorten hierunter den Austausch der Kollegen innerhalb eines Bibliothekssystems verstanden haben könnten. Darüber hinaus fällt auf, dass sich 8,9 % der Befragten mit Kollegen aus der eigenen Bibliothek auf Konferenzen austauschen.

Hypothese 16 – In Deutschland beschränken sich bestehende Methoden und Systeme zum Austausch von Informationen und Erfahrungen im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz vorrangig auf die Teilnahme an Konferenzen und regionalen Arbeitskreisen.

Die Aussagen in Hypothese 16 werden durch die Ergebnisse der Befragung teilweise bestätigt. Am häufigsten tauschen sich die Befragten mit Kollegen der eigenen und anderen Bibliotheken durch persönliche Kontakte aus. Arbeitsgruppen sind für den Austausch mit Kollegen aus der eigenen Bibliothek, Konferenzteilnahmen und Subskriptionen von Mailinglisten für den Austausch mit Kollegen aus anderen Bibliotheken relevant. Die Hälfte der befragten Bibliotheken unterhält eine Materialsammlung für ihr Schulungspersonal.



(Fragen 28 und 29; Mehrfachnennungen; n = 246)

Abb. 4.2.5-8. Erfahrungsaustausch mit Kollegen in der eigenen und aus anderen Bibliotheken

Zusammenhänge zwischen der Form des Erfahrungsaustauschs und verschiedenen Angaben der Befragten lassen sich mit Hilfe der Kreuztabellierung bzw. der Rangkorrelation nach Spearman Rho untersuchen.

- *Bibliothekstyp*: Innerhalb der eigenen Bibliothek berichten Befragte aus Universitätsbibliotheken häufiger von Arbeitsgruppen. Um sich mit Kollegen aus anderen Bibliotheken auszutauschen, nutzen Befragte aus Universitätsbibliotheken die Arbeitsgruppen in der Bibliothek häufiger. Befragte aus Fachhochschulbibliotheken tauschen sich mit Kollegen aus anderen Bibliotheken häufiger durch die Teilnahme an Konferenzen und persönliche Kontakte aus. Die Zusammenhänge sind bis auf den vorgenannten statistisch signifikant (vgl. Tab. 4.2.5-11).
- *Abschluss*: Befragte mit einem Abschluss G1 tauschen sich in der eigenen Bibliothek häufiger in Arbeitsgruppen aus. Das Bild spiegelt sich ebenfalls in den Aussagen zum Austausch zwischen Bibliothekaren unterschiedlicher Bibliotheken wider. Befragte mit einem Abschluss G1 nehmen öfter an Konfe-

- renzen und den Arbeitsgruppen der Berufsverbände teil. Befragte mit einem Abschluss G2 tauschen sich häufiger nicht mit Kollegen aus anderen Bibliotheken aus (vgl. Tab. 4.2.5-11).
- *Abschluss, Bibliothekstyp*: Befragte mit einem Abschluss G1 aus Universitätsbibliotheken nutzen an der eigenen Bibliothek häufiger Arbeitsgruppen und Konferenzen. Beide Zusammenhänge sind statistisch nicht signifikant (vgl. Tab. 4.2.5-11). Befragte mit einem Abschluss G2 an Universitätsbibliotheken arbeiten öfter in Arbeitsgruppen in der Bibliothek und tauschen sich seltener mit den Kollegen der eigenen Bibliothek auf Konferenzen aus als Befragte an Fachhochschulbibliotheken.
Beim Erfahrungsaustausch mit Kollegen aus anderen Bibliotheken nutzen Befragte mit einem Abschluss G1 aus Universitätsbibliotheken häufiger persönliche Kontakte, aus Fachhochschulbibliotheken öfter die Arbeitsgruppen der Berufsverbände und Mailinglisten. Alle drei Unterschiede treten nicht systematisch auf. Befragte mit einem Abschluss G2 nutzen an Fachhochschulbibliotheken öfter die Teilnahme an Konferenzen, persönliche Kontakte und Mailinglisten, um Erfahrungen mit Kollegen anderer Bibliotheken zu teilen (vgl. Tab. 4.2.5-11).
 - *Arbeitsstunden, Anzahl der Schulungen*: Wenn die Befragten viel Zeit mit Schulungen verbringen, dann tauschen sie sich häufiger mit Kollegen aus der eigenen Bibliothek aus, indem sie in einer Arbeitsgruppe der Bibliothek mitarbeiten. Je mehr Arbeitsstunden die Befragten mit Schulungen verbringen, desto häufiger nehmen sie zum Austausch mit Kollegen anderer Bibliotheken an Konferenzen teil oder tauschen sich überhaupt nicht aus (vgl. Tab. 4.2.5-12). Im Austauschverhalten in der eigenen Bibliothek zeigt die Auswertung keine Unterschiede bezüglich der Anzahl der durchgeführten Schulungen.
 - *Alter, Dienstalter*: Je älter die Befragten sind, desto häufiger nehmen sie zum Austausch mit Kollegen aus anderen Bibliotheken an den Arbeitsgruppen der Berufsverbände teil. Befragte mit bis zu zehn Jahren Berufserfahrung wirken seltener in den Arbeitsgruppen der Berufsverbände mit (vgl. Tab. 4.2.5-12). Im Austauschverhalten in der eigenen Bibliothek zeigt die Auswertung keine Unterschiede bezüglich Alter oder Dienstjahre.
 - *Bedeutung von Fortbildungen*: Je wichtiger die Bedeutung von Fortbildungen eingeschätzt wird, desto häufiger werden persönliche Kontakte genutzt. Bewerten die Befragten Fortbildungen nicht als wichtig, dann tauschen sie sich häufiger nicht mit Kollegen aus anderen Bibliotheken aus. Diese Zusammenhänge sind statistisch schwach signifikant (vgl. Tab. 4.2.5-12).
 - *Fortbildungs- und Trainingsprogramme der Bibliothek*: Wenn den Befragten an ihren Bibliotheken Fortbildungsprogramme zur Verfügung stehen, dann nutzen sie zum Austausch mit Kollegen aus der eigenen Bibliothek häufiger Mailinglisten und Arbeitsgruppen der Institution. Der erste Zusammenhang ist statistisch hoch, der zweite schwach signifikant. Für den Austausch mit Kollegen aus anderen Bibliotheken gibt es in diesem Punkt keine Unterschiede (vgl. Tab. 4.2.5-11).
 - *Besuch von Fortbildungen*: Hatten die Befragten Fortbildungen besucht, dann tauschen sie sich häufiger mit Kollegen der eigenen Institution und mit Kollegen aus anderen Institutionen in der Arbeitsgruppe der Bibliothek aus. Diese Zusammenhänge sind statistisch signifikant. Haben sie an keiner Fortbildung teilgenommen, tauschen sie sich seltener mit Kollegen anderer Bibliotheken aus (vgl. Tab. 4.2.5-11).

- *Studium von Fachliteratur*: Tauschen sich die Befragten mit Kollegen aus der eigenen Bibliothek in Arbeitsgruppen aus, lesen sie auch häufiger Fachliteratur. Dieser Zusammenhang ist statistisch hoch signifikant. Die Befragten studieren ebenfalls häufiger die Fachliteratur, wenn sie sich nicht mit Kollegen aus anderen Bibliotheken austauschen. Dieser Zusammenhang ist statistisch signifikant (vgl. Tab. 4.2.5-11).

Zusammenfassend wird festgestellt, dass Befragte an Universitätsbibliotheken, mit einem Abschluss G1 oder mit vielen Arbeitsstunden für die Vorbereitung und Durchführung von Schulungen persönliche Kontakte häufiger nutzen. Der Austausch in den Arbeitsgruppen mit den Bibliothekaren der eigenen Bibliothek wird durch die Existenz von Fortbildungsprogrammen, durch das Lesen von Fachliteratur und den Besuch von

Tab. 4.2.5-11. Kreuztabellierung: Erfahrungsaustausch mit Kollegen in der eigenen und aus anderen Bibliotheken (Fragen 28 und 29) und Bibliothekstyp, Abschluss, Fortbildungsprogramme an Bibliotheken, Besuch von Fortbildungen, Studium von Fachliteratur

Variable A	* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Eigene Bibl.: AG Bibl.	* Bibliothekstyp	245	41,748	1	< 0,001	0,413***
Andere Bibl.: AG in Bibl.	* Bibliothekstyp	246	5,355	1	0,021	0,148*
Andere Bibl.: Teiln. Konferenzen	* Bibliothekstyp	246	3,228	1	0,073	0,114
Andere Bibl.: Persönliche Kontakte	* Bibliothekstyp	246	2,554	1	0,110	0,102
Eigene Bibl.: AG Bibl.	* Abschluss	226	13,266	1	< 0,001	0,242***
Andere Bibl.: Kein Austausch	* Abschluss	227	7,292	1	0,007	0,179**
Andere Bibl.: Teiln. Konferenzen	* Abschluss	227	6,161	1	0,013	0,165*
Andere Bibl.: AG Berufsverb.	* Abschluss	227	4,873	1	0,027	0,147*
Eigene Bibl.: AG Bibl.	(Abschluss G1) * Bibl.	85	3,024	1	0,082	0,189
Eigene Bibl.: Teiln. Konferenzen	(Abschluss G1) * Bibl.	85			0,115	f
Andere Bibl.: Persönliche Kontakte	(Abschluss G1) * Bibl.	85	2,169	1	0,141	0,160
Andere Bibl.: AG Berufsverb.	(Abschluss G1) * Bibl.	85			0,255	f
Andere Bibl.: Mailingliste	(Abschluss G1) * Bibl.	85	0,617	1	0,432	0,085
Eigene Bibl.: AG Bibl.	(Abschluss G2) * Bibl.	141	35,324	1	< 0,001	0,501***
Eigene Bibl.: Teiln. Konferenzen	(Abschluss G2) * Bibl.	141			0,020	f
Andere Bibl.: Teiln. Konferenzen	(Abschluss G2) * Bibl.	142	15,347	1	< 0,001	0,329***
Andere Bibl.: Persönliche Kontakte	(Abschluss G2) * Bibl.	142	9,751	1	0,002	0,262**
Andere Bibl.: Mailingliste	(Abschluss G2) * Bibl.	142	4,369	1	0,037	0,175*
Eigene Bibl.: AG Bibl.	* Fortbildungsprogramme	238	26,084	1	< 0,001	0,331***
Eigene Bibl.: Mailingliste	* Fortbildungsprogramme	238	7,184	1	0,007	0,174*
Eigene Bibl.: AG Bibl.	* Besuch Fortbildungen	245	9,525	1	0,002	0,197**
Andere Bibl.: kein Austausch	* Besuch Fortbildungen	246	7,455	1	0,006	0,174**
Andere Bibl.: AG Bibl.	* Besuch Fortbildungen	246	5,481	1	0,019	0,149*
Eigene Bibl.: AG Bibl.	* Fachliteratur	244	14,173	1	< 0,001	0,241***
Andere Bibl.: kein Austausch	* Fachliteratur	245	10,568	1	0,001	0,208**

Legende: f. Exakter Test nach Fisher - Exakte Signifikanz (zweiseitig)

Fortbildungsveranstaltungen gefördert. Befragte mit einem Abschluss G2 aus Fachhochschulbibliotheken tauschen sich häufiger auf Konferenzen aus als diejenigen aus Universitätsbibliotheken. Befragte fortgeschrittenen Alters sind häufiger in den Arbeitsgruppen der Berufsverbände aktiv. Insgesamt findet der Austausch häufiger informell über persönliche Kontakte als formell über Konferenzen und Mailinglisten statt.

Tab. 4.2.5-12. Korrelationen (Spearman Rho): Erfahrungsaustausch mit Kollegen in der eigenen und aus anderen Bibliotheken (Fragen 28 und 29) und Arbeitsstunden, Alter, Dienstalter, Bedeutung von Fortbildung

Variable A	* Variable B	n	r _s	p
Eigene Bibl.: AG Bibl.	* Arbeitsstunden	208	0,218**	0,002
Andere Bibl.: AG Berufsverb.	* Alter	244	0,138*	0,032
Andere Bibl.: AG Berufsverb.	* Dienstalter	227	0,142*	0,032
Andere Bibl.: Kein Austausch	* Arbeitsstunden	208	-0,261***	< 0,001
Andere Bibl.: Teiln. an Konferenzen	* Arbeitsstunden	208	0,198**	0,004
Andere Bibl.: Persönliche Kontakte	* Bedeutung Fortbildung	246	-0,161*	0,012
Andere Bibl.: Kein Austausch	* Bedeutung Fortbildung	246	0,159*	0,012

Über die auf demographischen Angaben basierenden Zusammenhänge hinaus können mit Hilfe der Kreuztabellellierung Unterschiede hinsichtlich bevorzugter Kombinationen untersucht werden (vgl. Tab. 4.2.5-13). Der Erfahrungsaustausch erfolgt über verschiedene Wege:

- Die Befragten tauschen sich mit Kollegen der *eigenen* Bibliothek häufiger auf Konferenzen und in Arbeitsgruppen der Bibliothek aus, wenn sie auch Mailinglisten subskribieren. Wenn die Befragten in Arbeitsgruppen der Bibliothek wirken, dann haben sie häufiger gleichzeitig den Austausch über persönliche Kontakte angegeben. Die Zusammenhänge sind statistisch signifikant.
- Nehmen die Befragten zum Austausch mit Kollegen *anderer* Bibliotheken an Konferenzen teil, haben sie häufig auch persönliche Kontakte aufgebaut oder Mailinglisten subskribiert. Diese Zusammenhänge sind statistisch hoch signifikant. Sind sie in den Arbeitsgruppen der Berufsverbände aktiv, nehmen sie häufiger an Konferenzen teil, nutzen persönliche Kontakte und subskribieren Mailinglisten. Tauschen sie sich über persönliche Kontakte aus, so nutzen sie auch häufig Mailinglisten. Arbeiten sie jedoch in einer Arbeitsgruppe mit, dann nehmen sie seltener an Konferenzen teil.
- Weiterhin lässt sich auch der Zusammenhang zwischen der Form des Erfahrungsaustauschs in der *eigenen* Bibliothek und derjenigen mit Kollegen aus *anderen* Bibliotheken untersuchen. Dabei tauschen sich viele Befragte in den Arbeitsgruppen der Bibliothek, über Mailinglisten, Konferenzen, persönliche Kontakte und die Arbeitsgruppen der Berufsverbände nicht nur mit Kollegen aus der eigenen, sondern auch aus anderen Bibliotheken aus. Tauschen die Befragten ihre Erfahrungen an der eigenen Bibliothek über persönliche Kontakte aus, so kommunizieren sie seltener mit Befragten aus anderen Bibliotheken in Arbeitsgruppen in der Bibliothek. Sind die Befragten in den Arbeitsgruppen der eigenen Bibliothek aktiv, so findet gleichzeitig häufig mit Mitarbeitern anderer Bibliotheken kein Austausch statt.

Tab. 4.2.5-13. Kreuztabellierung: Zwei Formen des Erfahrungsaustauschs mit Kollegen in der eigenen und aus anderen Bibliotheken (Fragen 28 und 29)

Variable A	* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Eigene Bibl.: Konferenzen	* Eigene Bibl.: Mailingliste	245	16,507	1	< 0,001	0,260***
Eigene Bibl.: AG in Bibl.	* Eigene Bibl.: Kontakte	245	11,055	1	0,001	0,212***
Eigene Bibl.: AG in Bibl.	* Eigene Bibl.: Mailingliste	245	7,910	1	0,005	0,180**
Andere Bibl.: Konferenzen	* Andere Bibl.: Kontakte	246	16,870	1	< 0,001	0,262***
Andere Bibl.: Konferenzen	* Andere Bibl.: Mailingliste	246	14,173	1	< 0,001	0,240***
Andere Bibl.: AG Berufsverb.	* Andere Bibl.: Konferenzen	246	9,576	1	0,002	0,197**
Andere Bibl.: AG Berufsverb.	* Andere Bibl.: Kontakte	246	5,099	1	0,024	0,144*
Andere Bibl.: AG Berufsverb.	* Andere Bibl.: Mailingliste	246	4,717	1	0,030	0,138*
Andere Bibl.: Kontakte	* Andere Bibl.: Mailingliste	246	4,639	1	0,031	0,137*
Andere Bibl.: AG Bibl.	* Andere Bibl.: Konferenzen	246	4,397	1	0,036	0,134*
Eigene Bibl.: AG Bibl.	* Andere Bibl.: AG Bibl.	245	25,637	1	< 0,001	0,323***
Eigene Bibl.: Mailingliste	* Andere Bibl.: Mailingliste	245	19,448	1	< 0,001	0,282***
Eigene Bibl.: Konferenzen	* Andere Bibl.: Konferenzen	245	31,707	1	< 0,001	0,360***
Eigene Bibl.: Kontakte	* Andere Bibl.: Kontakte	245	13,455	1	< 0,001	0,234***
Eigene Bibl.: AG Berufsverb.	* Andere Bibl.: AG Berufsverb.	245			< 0,001	f
Eigene Bibl.: Kontakte	* Andere Bibl.: AG Bibl.	245	15,528	1	< 0,001	0,252***
Eigene Bibl.: AG Bibl.	* Andere Bibl.: kein Austausch	245	5,595	1	0,018	0,151*

Legende: f. Exakter Test nach Fisher - Exakte Signifikanz (zweiseitig)

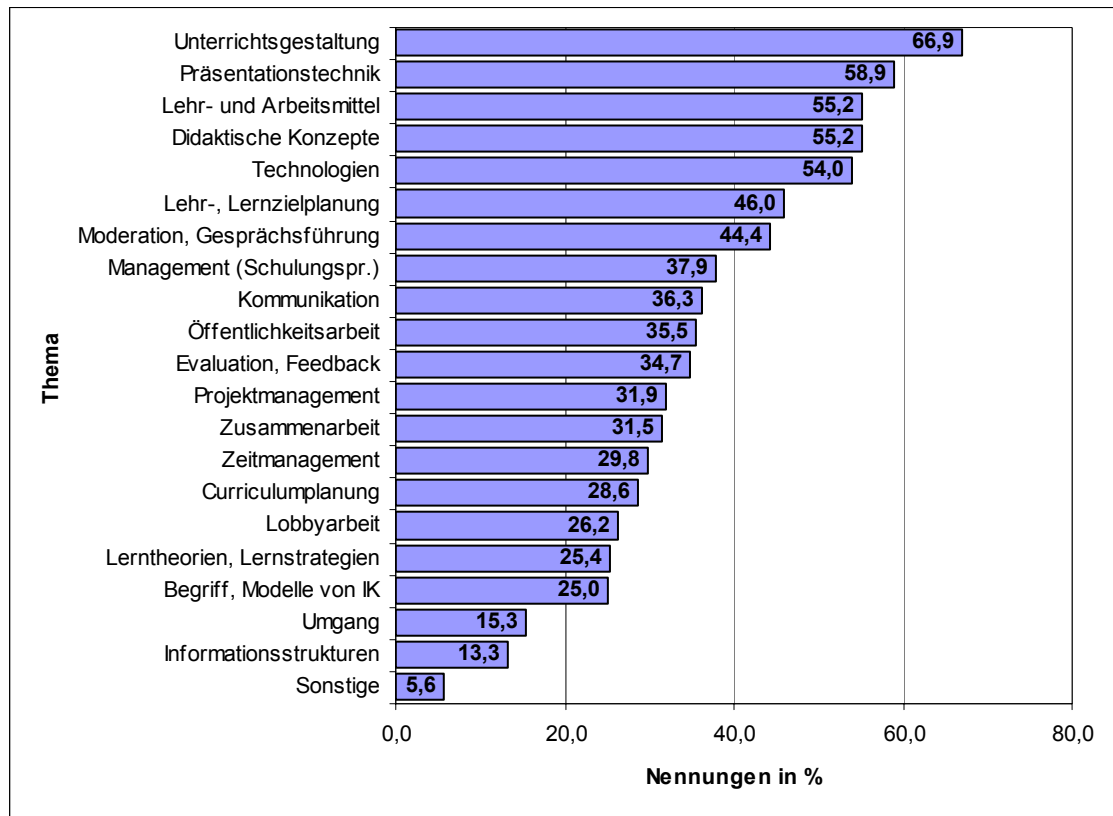
4.2.5.8 Wünsche: Themen

In einem weiteren Fragenblock wurden die Fragebogenteilnehmer gebeten, ihre Wünsche für Themen und Formen von Fortbildungen anzugeben.

Sie wünschen sich aus der vorgegebenen Themenliste, die sich an die Kompetenzen zur Durchführung von Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz anlehnt (vgl. Kap. 4.2.3), allgemeine Veranstaltungen zum Konzept Informationskompetenz und Qualifizierungen zu didaktischen Fragen (Frage 25, vgl. Abb. 4.2.5-9). Fortbildungen zu Methoden der Unterrichtsgestaltung, zur Präsentations- und Vortragstechnik, zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln, zu didaktischen Konzepten und zu lern- und lehrunterstützenden Technologien wünscht sich mehr als jeder zweite Befragte. Jeder dritte Befragte interessiert sich für die Themen Methoden der Evaluation und des Feedbacks, Projektmanagement und Zusammenarbeit. Das Thema Informationskompetenz, dessen Modelle und Konzepte wählt ein Viertel der Befragten aus. Sonstige Themenwünsche sind unter anderem die Durchführung von Prüfungen, E-Learning, der Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln unter eingeschränkten Bedingungen (lokal), Forschungskompetenz und spezielle, fachbezogene Veranstaltungen (5 Nennungen: fachliche Kenntnisse der Informationsvermittlung, Informationen zu Informationsangeboten, z. B. Internet, Datenbankangebot, Ressourcen zur Literaturrecherche, Fachinformation und Suchtechniken).

Hypothese 17 – Schulende Mitarbeiter wünschen sich vor allem zu didaktischen und pädagogischen Themen praktische und punktuelle Fortbildungen auf lokaler und regionaler Ebene.

Hypothese 17 wird hinsichtlich der Aussage zu den gewünschten Themen bestätigt. Die Befragten wählten am häufigsten pädagogische, didaktische und methodische Themen aus. Darüber hinaus nannten sie oft Fortbildungswünsche zum Erwerb kommunikativer Fähigkeiten, wie zur Präsentations- und Vortragstechnik, zur Moderation und Gesprächsführung und zur Kommunikation allgemein.



(Frage 25; Mehrfachnennungen; n=248)

Abb. 4.2.5-9. Gewünschte Fortbildungsthemen

Zusammenhänge zwischen den gewünschten Themen für Fortbildungsveranstaltungen und demographischen Angaben der Befragten lassen sich mit Hilfe der Kreuztabellierung und der Rangkorrelation nach Spearman Rho untersuchen.

- *Abschluss*: Befragte mit einem Abschluss G1 wünschen sich häufiger Fortbildungsveranstaltungen zur Curriculumplanung. Diese Korrelation ist nicht signifikant. Demgegenüber interessieren sich die Befragte mit einem Abschluss G2 statistisch signifikant häufiger für die Themen Präsentationstechnik, didaktische Konzepte, Unterrichtsgestaltung und Kommunikation (vgl. Tab. 4.2.5-14).
- *Abschluss, Bibliothekstyp*: Die größte Differenz zwischen Universitäts- und Fachhochschulbibliotheken zeigen die Befragten mit einem Abschluss G1 bei dem gewünschten Thema lern- und lehrunterstützende

Technologien. Darüber hinaus interessieren sich Befragte mit dem Abschluss G1 an Universitätsbibliotheken häufiger für das Projektmanagement, an Fachhochschulbibliotheken für didaktische Konzepte und Moderation und Gesprächsführung. Die Unterschiede treten hier jedoch nicht systematisch auf. Währenddessen wählen Befragte mit einem Abschluss G2 an Fachhochschulbibliotheken häufiger das Thema Lerntheorie aus. Auch die Themen Projektmanagement und Lobbyarbeit nennen die Befragten mit einem Abschluss G2 an Fachhochschulbibliotheken öfter. Dieser Zusammenhang ist statistisch nicht signifikant (vgl. Tab. 4.2.5-14).

Tab. 4.2.5-14. Kreuztabellierung: Gewünschte Fortbildungsthemen (Frage 25) und Abschluss, Bibliothekstyp, Besuch von Fortbildungen

Variable A	* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Präsentationstechnik	* Abschluss	226	10,268	1	0,001	0,212***
Didaktische Konzepte	* Abschluss	226	7,421	1	0,006	0,180**
Unterrichtsgestaltung	* Abschluss	226	4,780	1	0,029	0,145*
Kommunikation	* Abschluss	226	3,893	1	0,049	0,131*
Curriculumplanung	* Abschluss	226	3,157	1	0,076	0,118
Technologien	(Abschluss G1) * Bibl.	86	3,441	1	0,064	0,200
Didaktische Konzepte	(Abschluss G1) * Bibl.	86	2,673	1	0,102	0,176
Moderation, Gesprächsführung	(Abschluss G1) * Bibl.	86	1,124	1	0,289	0,114
Projektmanagement	(Abschluss G1) * Bibl.	86			0,377	f
Lerntheorie	(Abschluss G2) * Bibl.	142	5,070	1	0,024	0,189*
Lobbyarbeit	(Abschluss G2) * Bibl.	142	3,744	1	0,053	0,162
Projektmanagement	(Abschluss G2) * Bibl.	142	2,855	1	0,091	0,142
Technologien	* Besuch von Fortbildungen	248	6,453	1	0,011	0,161*
Begriff, Modelle von IK	* Besuch von Fortbildungen	248	5,243	1	0,022	0,145*
Moderation, Gesprächsführung	* Besuch von Fortbildungen	248	3,884	1	0,048	0,125*
Lerntheorien und -strategien	* Besuch von Fortbildungen	248	3,865	1	0,049	0,125*

(Frage 25: Mehrfachnennungen) - Legende: f. Exakter Test nach Fisher - Exakte Signifikanz (zweiseitig)

- *Besuch von Fortbildungen:* Besuchten die Befragten Fortbildungen, wünschen sie sich häufiger Veranstaltungen zu lern- und lehrunterstützenden Technologien und zu Lerntheorien und -strategien. Nahmen die Befragten an keinen Fortbildungen teil, interessieren sie sich öfter für Veranstaltungen zum Begriff und zu Konzepten von Informationskompetenz sowie zur Moderation und Gesprächsführung. Die genannten Zusammenhänge sind statistisch signifikant (vgl. Tab. 4.2.5-14).
- *Dienstalter:* Haben die Befragten weniger Berufserfahrung, steht der Wunsch nach Fortbildungen zum Thema Kommunikation im Vordergrund. Dieser Zusammenhang ist statistisch schwach signifikant. Die anderen großen Differenzen zwischen den Teilnehmern mit kurzer und langer Berufserfahrung – zum Thema Begriff und Konzepte von Informationskompetenz (Differenz: 25,4 %), zur Öffentlichkeitsarbeit (Differenz: 17,9 %), zur Lehr- und Lernzielplanung (Differenz: 15,9 %), zu den Methoden der Evaluati-

on und des Feedbacks (Differenz: 17,9 %) und zur Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden (Differenz: 13,1 %) – sind statistisch nicht signifikant (vgl. Tab. 4.2.5-15).

- *Arbeitsstunden:* Bei der Auswertung unter Berücksichtigung der Anzahl der Arbeitsstunden für die Vorbereitung und Durchführung von Schulungen treten keine systematischen Unterschiede auf. Lediglich bei den Themen Moderation und Gesprächsführung sowie Präsentations- und Vortragstechnik zeigen sich tendenzielle Zusammenhänge (vgl. Tab. 4.2.5-15). Außerdem werden Themen wie Unterrichtsgestaltung (69,1 %), Präsentationstechnik (61,7 %), der Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln (56,8 %) und didaktische Konzepte (54,3 %) am häufigsten von den Befragten mit bis zu 1,5 Schulungsstunden genannt. Diejenigen mit 2 bis 5,5 Arbeitsstunden wünschen sich öfter Fortbildungen zur Unterrichtsgestaltung, zu didaktischen Konzepten, zur Präsentationstechnik und zu lehr- und lernunterstützenden Technologien. Befragte mit 6 bis 7,5 Arbeitsstunden interessieren sich darüber hinaus sehr häufig für Veranstaltungen zu den Methoden der Evaluation.
- *Anzahl der Schulungen:* Fortbildungen zur Moderation, zum Zeitmanagement, zur Kommunikation, zum Projektmanagement und zum allgemeinen Thema Informationskompetenz werden seltener von Befragten gewünscht, die viele Schulungsveranstaltungen durchführen. Alle fünf Zusammenhänge sind statistisch signifikant (vgl. Tab. 4.2.5-15).

Tab. 4.2.5-15. Korrelationen (Spearman Rho): Gewünschte Fortbildungsthemen (Frage 25) und Dienstalter, Anzahl der Arbeitsstunden, Anzahl der Schulungen

Variable A	* Variable B	n	r _s	p
Kommunikation	* Dienstalter	228	0,134*	0,043
Begriff, Modelle IK	* Dienstalter	228	0,086	0,197
Zusammenarbeit	* Dienstalter	228	-0,067	0,317
Lehrzielplanung	* Dienstalter	228	0,045	0,499
Evaluation, Feedback	* Dienstalter	228	0,018	0,783
Öffentlichkeitsarbeit	* Dienstalter	228	-0,013	0,844
Moderation, Gesprächsführung	* Anzahl Arbeitsstunden	209	-0,132	0,054
Präsentationstechnik	* Anzahl Arbeitsstunden	209	0,132	0,056
Moderation	* Anzahl Schulungen	235	-0,190**	0,004
Zeitmanagement	* Anzahl Schulungen	235	-0,159*	0,014
Kommunikation	* Anzahl Schulungen	235	-0,160*	0,014
Projektmanagement	* Anzahl Schulungen	235	-0,152*	0,020
Begriff, Modelle IK	* Anzahl Schulungen	235	-0,143*	0,029

(Frage 25: Mehrfachnennungen)

Nachdem die Zusammenhänge zur Auswahl einzelner Themen analysiert wurden, gehen die folgenden Ausführungen auf Korrelationen zwischen wichtig bewerteten Fähigkeiten für die Durchführung von Schulungsveranstaltungen und der Auswahl als Thema sowie zwischen besuchten und gewünschten Fortbildungsthemen ein.

- *Gewichtung*: Befragte, die die Beherrschung der Fähigkeiten und Kenntnisse für die Vermittlung für wichtig erachten, wünschen sich häufiger Fortbildungen für diese Themen. Besonders hervorstechend ist der Zusammenhang bei den Themen Lobbyarbeit, Lerntheorie und -strategie, Management von Schulungsprogrammen, Zeitmanagement und Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden (vgl. Tab. 4.2.5-16).

Tab. 4.2.5-16. Korrelationen (Spearman Rho): Gewünschte Themen (Frage 25) und Gewichtung der Kenntnisse und Fähigkeiten (Frage 15)

Variable A	* Variable B	n	r _s	p
Lobbyarbeit	* Gewichtung	246	-0,412***	< 0,001
Lerntheorien	* Gewichtung	247	-0,361***	< 0,001
Management (Schulungspr.)	* Gewichtung	245	-0,317***	< 0,001
Zeitmanagement	* Gewichtung	247	-0,317***	< 0,001
Zusammenarbeit	* Gewichtung	247	-0,317***	< 0,001
Technologien	* Gewichtung	247	-0,299***	< 0,001
Curriculumplanung	* Gewichtung	244	-0,282***	< 0,001
Evaluation, Feedback	* Gewichtung	247	-0,276***	< 0,001
Informationsstrukturen	* Gewichtung	245	-0,255***	< 0,001
Öffentlichkeitsarbeit	* Gewichtung	247	-0,254***	< 0,001
Umgang (Vorges., Mitarb.)	* Gewichtung	246	-0,248***	< 0,001
Projektmanagement	* Gewichtung	246	-0,233***	< 0,001
Moderation	* Gewichtung	246	-0,229***	< 0,001
Gesprächsführung	* Gewichtung	246	-0,231***	< 0,001
Unterrichtsgestaltung	* Gewichtung	246	-0,224***	< 0,001
Lehr- und Lernzielplanung	* Gewichtung	246	-0,220***	< 0,001
Lehr- und Arbeitsmittel	* Gewichtung	247	-0,193**	0,002
Präsentationstechnik	* Gewichtung	247	-0,172**	0,007

(Frage 25: Mehrfachnennungen)

- *Besuchte Fortbildungen – Themen*: Besuchten die Befragten Fortbildungen zum Begriff, zu Modellen und Konzepten von Informationskompetenz, dann wünschen sie sich häufiger Veranstaltungen zum Management von Schulungen, zum Projektmanagement, zur Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden, zur Lehr- und Lernzielplanung und zur Curriculumplanung. Hatten sich die Befragten zur Lehr- und Lernzielplanung fortgebildet, wünschen sie sich seltener Veranstaltungen zu didaktischen Konzepten. Nahmen die Befragten eine Veranstaltung zu didaktischen Konzepten wahr, so interessierten sie sich seltener für Präsentations- und Vortragstechniken. Besuchten sie Tagungen oder Konferenzen, dann bestehen häufiger Fortbildungswünsche hinsichtlich der Themen Lerntheorie und -strategien, Projektmanagement und Zeitmanagement (vgl. Tab. 4.2.5-17).
- Betrachtet man abschließend, welche Themenwünsche die Befragten häufig gleichzeitig auswählen, zeigen die Themen Projekt- und Zeitmanagement die stärkste Korrelation. Kommunikation und Moderation, Lernzielplanung und der Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln folgen an zweiter und dritter Position

der statistisch signifikanten Zusammenhänge. Weitere bestehen zwischen der Auswahl von Lobbyarbeit und Öffentlichkeitsarbeit, zwischen dem Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln und lehr- und lernunterstützenden Technologien, zwischen der Lehr- und Lernzielplanung und dem Management von Schulungsprogrammen, zwischen den didaktischen Konzepten und der Lerntheorie, zwischen der Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden und den Informationsstrukturen der Hochschule und der Bibliothek sowie zwischen dem Projektmanagement und dem Management von Schulungsprogrammen (vgl. Tab. 4.2.5-18).

Tab. 4.2.5-17. Kreuztabellierung: Gewünschte Fortbildungsthemen (Frage 25) und Themen der besuchten Fortbildungsveranstaltungen (Frage 26)

Variable A	* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Management (Pr.)	* Besucht: Begriff	91	7,019	1	0,008	0,278**
Projektmanagement	* Besucht: Begriff	91	6,584	1	0,010	0,269**
Zusammenarbeit	* Besucht: Begriff	91	4,036	1	0,045	0,211*
Lehrzielplanung	* Besucht: Begriff	91	3,899	1	0,048	0,207*
Curriculumplanung	* Besucht: Begriff	91	3,693	1	0,055	0,201
Didaktische Konzepte	* Besucht: Lehrzielplanung	91			0,025	f
Präsentationstechnik	* Besucht: Didaktische Konzepte	91	4,488	1	0,034	0,222*
Lerntheorie	* Besucht: Sonst.: Konferenz	91	4,825	1	0,028	0,230*
Projektmanagement	* Besucht: Sonst.: Konferenz	91	4,276	1	0,039	0,217*
Moderation, Gesprächsführung	* Besucht: Sonst.: E-Learning	91			0,048	f
Zeitmanagement	* Besucht: Sonst.: Konferenz	91	3,316	1	0,069	0,191

(Frage 25: Mehrfachnennungen) - Legende: f. Exakter Test nach Fisher - Exakte Signifikanz (zweiseitig)

Die Befragten (n = 248) kreuzten folgende Themen am häufigsten gemeinsam an:

- Lehr- und Lernzielplanung und Methoden der Unterrichtsgestaltung (44,8 %),
- Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln und lern- und lehrunterstützende Technologien (39,1 %),
- Lehr- und Lernzielplanung und der Einsatz von Lehr- und Arbeitsmittel (35,5 %),
- Moderation, Gesprächsführung und Präsentations- und Vortragstechnik, Rhetorik (34,3 %),
- Kommunikation und Präsentations- und Vortragstechnik, Rhetorik (28,2 %),
- Lehr- und Lernzielplanung und Management von Schulungsprogrammen (26,2 %),
- didaktische Konzepte und Lerntheorie und -strategien (21,8 %),
- Lehr- und Lernzielplanung und Curriculumplanung (20,6%),
- Projektmanagement und Management von Schulungsprogrammen (19,8 %),
- Curriculumplanung und Management von Schulungsprogrammen (17,7 %),
- Lobbyarbeit und Öffentlichkeitsarbeit (17,3 %),
- Lerntheorie und Curriculumplanung (13,3 %),
- Kommunikation und Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern (10,9 %),

- Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern und Projektmanagement (10,5 %) und
- Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern und Zeitmanagement (10,1 %).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ein Themenwunsch oft in Kombination mit weiteren Themenwünschen auftritt.

Tab. 4.2.5-18. Kreuztabellierung: Zwei gewünschte Fortbildungsthemen (Frage 25) (Auswahl)

Variable A	* Variable B: Thema 2	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Projektmanagement	* Zeitmanagement	248	71,703	1	< 0,001	0,538***
Kommunikation	* Moderation, Gesprächsführung	248	63,938	1	< 0,001	0,508***
Lehrzielplanung	* Lehr- und Arbeitsmittel	248	41,117	1	< 0,001	0,407***
Lobbyarbeit	* Öffentlichkeitsarbeit	248	36,194	1	< 0,001	0,382***
Lehr- und Arbeitsmittel	* Technologien	248	34,661	1	< 0,001	0,374***
Lehrzielplanung	* Management (Pr.)	248	32,751	1	< 0,001	0,363***
Didaktische Konzepte	* Lerntheorie	248	31,717	1	< 0,001	0,358***
Zusammenarbeit	* Informationsstrukturen	248	30,080	1	< 0,001	0,348***
Projektmanagement	* Management (Pr.)	248	28,660	1	< 0,001	0,340***
Umgang (Mitarb.)	* Zeitmanagement	248	27,705	1	< 0,001	0,334***
Moderation, Gesprächsführung	* Präsentationstechnik	248	27,646	1	< 0,001	0,334***
Umgang (Mitarb.)	* Projektmanagement	248	27,642	1	< 0,001	0,334***
Unterrichtsgestaltung	* Lehr- und Arbeitsmittel	248	27,443	1	< 0,001	0,333***
Lehrzielplanung	* Curriculumplanung	248	26,791	1	< 0,001	0,329***
Umgang (Mitarb.)	* Informationsstrukturen	248	26,637	1	< 0,001	0,328***
Lerntheorie	* Umgang (Mitarb.)	248	25,000	1	< 0,001	0,318***
Curriculumplanung	* Management (Pr.)	248	24,485	1	< 0,001	0,314***
Kommunikation	* Umgang (Mitarb.)	248	23,455	1	< 0,001	0,308***
Lerntheorie	* Curriculumplanung	248	23,318	1	< 0,001	0,307***
Umgang (Mitarb.)	* Lobbyarbeit	248	23,295	1	< 0,001	0,306***

(Frage 25: Mehrfachnennungen)

4.2.5.9 Wünsche: Form, Veranstalter, Ort

Kriterien für den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen stellen häufig nicht nur das Thema, sondern auch der Veranstaltungstyp, der Veranstalter und der Ort dar.

Der *Veranstaltungstyp* ist ein Auswahlkriterium für Fortbildungsprogramme, die mit unterschiedlicher Dauer, Häufigkeit und Teilnehmeraktivität angeboten werden: aktive (Workshop) oder passive (Vortrag, Konferenz/Tagung), einmalige (Tagung, Vortrag) oder in einem regelmäßigem Turnus stattfindende (Kursreihe, Bausteinprogramm), kurze (Halbtagesseminar) oder längere (Tagesseminar, Zweitägesseminar, Wochenendkurs) Veranstaltungen gehören zum Angebot.

Die Mehrheit der Befragten (80,2 %) hält Workshops für am besten geeignet, um sich im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz weiterzubilden (Frage 21). Jeder zweite Befragte bevorzugt eine Kurs-

reihe bzw. ein Bausteinprogramm, ein Tages- oder Zweitagesseminar. E-Learning-Angebote und Vorträge werden von jedem dritten, Halbtagesveranstaltungen, Wochenendkurse und Konferenzen bzw. Tagungen von nicht einmal jedem fünften Befragten als geeignete Formen für eine Fortbildung im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz angesehen (vgl. Abb. 4.2.5-10). Fünf Befragte merken an, dass die Form vom Thema und Lerntyp abhängig sei. Zwei Befragte betonen den Stellenwert von Praxis und Übungsphasen. Weitere drei Befragte nennen den Erfahrungsaustausch unter Kollegen als beste Möglichkeit.

Neben der Form ist auch der *Veranstalter* ein Kriterium für die Wahl der Fortbildung (Frage 22). Überregionale Zusammenstellungen bibliothekarischer Fortbildungstermine beziehen bibliothekarische Verbände und kommerzielle Anbieter ein, Hinweise in den Bibliotheken selbst, die Programme der Hochschulen und Termine interner Fortbildungsveranstaltungen ergänzen das Angebot. Volkshochschulen können ebenfalls eine Rolle spielen.

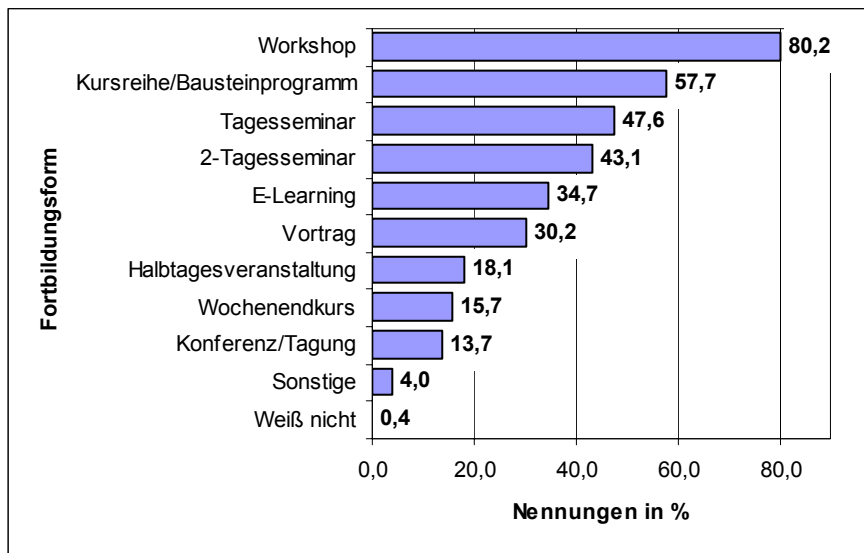
Die Mehrheit der Befragten (88,3 %) zählt die bibliothekarischen Verbände als Organisatoren und Ausrichter auf. Sie wählen die eigene Bibliothek in Form von In-House-Trainings bzw. Kollegen, die Hochschulen selbst und die kommerziellen Anbieter seltener aus. Darüber hinaus nennen die Befragten vier Mal bibliothekarische Ausbildungsstätten und fünf Mal Verbundzentralen als Veranstalter von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen (vgl. Abb. 4.2.5-11).

Als *räumlichen* Rahmen für Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen halten die Befragten vor allem die regionale und die lokale, weniger die bundesweite Ebene für geeignet (Frage 23, vgl. Abb. 4.2.5-12). Darüber hinaus führen die Befragten an, dass möglichst niedrige Fahrtkosten und sonstige finanzielle Aufwendungen vor dem Hintergrund sinkender Fortbildungsbudgets entstehen und lange Anfahrtswege vermieden werden sollten. Nur in einem Fall ist der Ort nicht von Bedeutung. Zwei Befragte regen einen Erfahrungsaustausch auf internationaler Ebene an.

Hypothese 17 – Schulende Mitarbeiter wünschen sich vor allem zu didaktischen und pädagogischen Themen praktische und punktuelle Fortbildungen auf lokaler und regionaler Ebene.

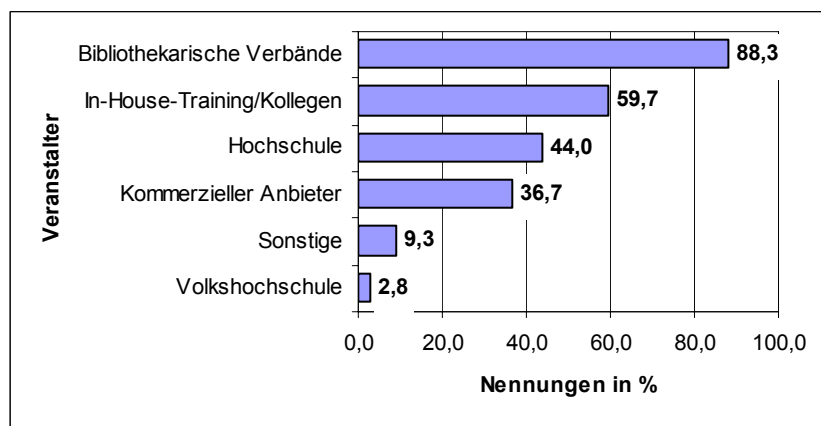
Hypothese 17 wird hinsichtlich der Aussage zur präferierten Form von Fortbildungsveranstaltungen bestätigt. Die Befragten bevorzugen lokale und regionale Veranstaltungen, Workshops und Tagesseminare. Darüber hinaus werden Bibliotheksverbände und Bibliotheken selbst als Veranstalter wahrgenommen.

Zusammenhänge zwischen den Wünschen hinsichtlich der Form, des Veranstalters bzw. der Reichweite und den demographischen Angaben der Befragten lassen sich mit Hilfe der Kreuztabellierung und der Rangkorrelation nach Spearman Rho untersuchen.



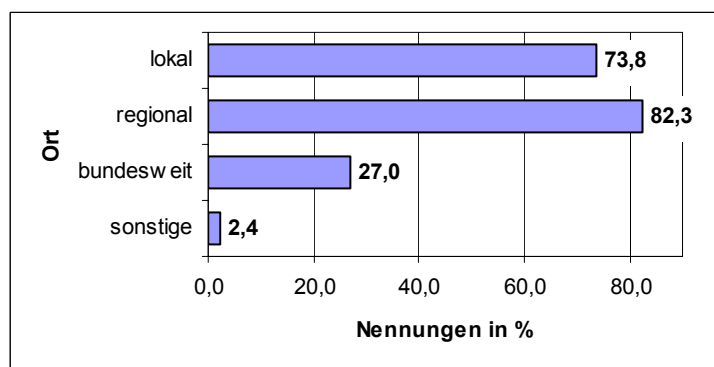
(Frage 21; Mehrfachnennungen; n = 248)

Abb. 4.2.5-10. Wünsche zu Fortbildungsveranstaltungen: Veranstaltungsform



(Frage 22; Mehrfachnennungen; n = 248)

Abb. 4.2.5-11. Wünsche zu Fortbildungsveranstaltungen: Veranstalter



(Frage 23; Mehrfachnennungen; n = 248)

Abb. 4.2.5-12. Wünsche zu Fortbildungsveranstaltungen: Ort

- *Bibliothekstyp*: Befragte aus Universitätsbibliotheken wählen statistisch signifikant häufiger Halbtagesveranstaltungen und Tagesseminare aus (vgl. Tab. 4.2.5-19).

Sie halten insbesondere die Bibliotheken selbst in Form von In-House-Schulungen, aber auch die Hochschulen und kommerziellen Anbieter häufiger für die Durchführung von Veranstaltungen geeignet. Teilnehmer aus Fachhochschulbibliotheken nennen vor allem bibliothekarische Verbände als Veranstalter.

Befragte aus Universitätsbibliotheken bevorzugen lokale und aus Fachhochschulbibliotheken regionale Angebote.

Tab. 4.2.5-19. Kreuztabellierung: Wünsche zu Fortbildungsveranstaltungen: Form, Veranstalter, Reichweite (Fragen 21, 22, 23) und Bibliothekstyp, Abschluss, Fortbildungsprogramm der Bibliotheken

Variable A	* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Halbtagesveranstaltung	* Bibliothekstyp	247	5,877	1	0,015	0,154*
Tagesseminar	* Bibliothekstyp	247	4,720	1	0,030	0,138*
In-House-Training	* Bibliothekstyp	247	16,785	1	< 0,001	0,261***
Bibliothekskarische Verbände	* Bibliothekstyp	247	5,344	1	0,021	0,147*
Lokal	* Bibliothekstyp	247	27,099	1	< 0,001	0,331***
Regional	* Bibliothekstyp	247	8,916	1	0,003	0,190**
Konferenz/Tagung	* Abschluss	228	5,279	1	0,022	0,152*
In-House-Training	* Abschluss	228	5,510	1	0,019	0,155*
Lokal	(Abschluss G2) * Bibl.	142	22,287	1	< 0,001	0,396***
Regional	(Abschluss G2) * Bibl.	142	5,276	1	0,022	0,193*
In-House-Training	* Fortbildungsprogramm	241	11,667	1	0,001	0,220**

(Fragen 21, 22, 23: Mehrfachnennungen)

Tab. 4.2.5-20. Korrelationen (Spearman Rho): Wünsche zu Fortbildungsveranstaltungen: Form, Veranstalter, Reichweite (Fragen 21, 22, 23) und Alter, Dienstalter, Anzahl der durchgeführten Schulungen

Variable A	* Variable B	n	r_s	p
Workshops	* Alter	245	0,138*	0,031
Tagesseminare	* Alter	245	0,244	< 0,001
Workshops	* Dienstalter	228	-0,078**	0,005
Tagesseminare	* Dienstalter	228	-0,185**	0,005
In-House-Trainings	* Anzahl Schulungen	235	-0,133*	0,024
Kommerzielle Anbieter	* Anzahl Schulungen	235	-0,139	0,033

(Fragen 21, 22, 23: Mehrfachnennungen)

- *Abschluss*: Befragte mit einem Abschluss G1 bevorzugen gegenüber denjenigen mit einem Abschluss G2 die Konferenz. Darüber hinaus wählen Befragte mit einem Abschluss G1 auch geringfügig häufiger Kursreihen bzw. Bausteinprogramme (Differenz: 6,7 %), Workshops (Differenz: 6,2 %) und E-Learning-Angebote (Differenz: 6,0 %) aus.

Befragte mit einem Abschluss G1 sehen die Bibliotheken selbst in der Pflicht, diejenigen mit einem Abschluss G2 mit weniger Abstand und statistisch nicht signifikant die bibliothekarischen Berufsverbände (Differenz: 7,1 %).

- *Abschluss, Bibliothekstyp*: Befragte mit einem Abschluss G1 aus Universitätsbibliotheken ziehen gegenüber den Befragten aus Fachhochschulbibliotheken häufiger lokale (Differenz: 18,9 %) und bundesweite (Differenz: 16,1 %) Angebote vor. Die Unterschiede bei den Teilnehmern mit einem Abschluss G2 sind statistisch signifikant: diejenigen aus Universitätsbibliotheken präferieren lokale, aus Fachhochschulbibliotheken regionale Angebote (vgl. Tab. 4.2.5-19).
- *Alter, Dienstalter*: Die bevorzugte Veranstaltungsform wird nicht so sehr vom Dienstalter als vielmehr vom physischen Alter der Befragten beeinflusst. So nennen ältere Befragte häufiger Kursreihen, E-Learning-Angebote und Halbtagesveranstaltungen. Befragte jüngeren Alters oder mit weniger Berufserfahrung ziehen Workshops und Tagesseminare vor (vgl. Tab. 4.2.5-20).
Signifikante Unterschiede bezüglich der Auswahl potenzieller Veranstalter und der Reichweite bestehen bei der Analyse des Alters und der Dienstjahre nicht.
- *Fortbildungs- und Trainingsprogramme*: Boten die Bibliotheken der Befragten ein Fortbildungsprogramm an, nehmen die Teilnehmer häufiger die Bibliothek in Form von In-House-Trainings als Veranstalter wahr. Der Zusammenhang ist statistisch signifikant (vgl. Tab. 4.2.5-19).
- *Anzahl der Schulungen*: Führen die Befragten nur wenige Schulungsveranstaltungen für die Nutzer durch, wählen sie häufiger In-House-Trainings und kommerzielle Anbieter als Veranstalter aus. Beide Zusammenhänge sind statistisch signifikant (vgl. Tab. 4.2.5-20).

Beendet man die Betrachtung dieser Fragen mit der Untersuchung systematischer, statistisch signifikanter Zusammenhänge zwischen Veranstalter, Veranstaltungsformen und räumlichen Angeboten, zeichnet sich das folgende Bild ab (vgl. Tab. 4.2.5-21):

- Halbtagesveranstaltungen und Kursreihen/Bausteinprogramme sollen häufig von den Bibliotheken selbst als In-House-Trainings angeboten werden.
- Wenn die Befragten Tagesseminare auswählen, nennen sie auch oft bibliothekarische Verbände oder kommerzielle Anbieter als Veranstalter.
- Für Zweitageseminare und Konferenzen wird ein kommerzieller Anbieter, für Halbtagesveranstaltungen die Hochschule als Veranstalter bevorzugt.
- Die Befragten wünschen sich für die Mehrheit der aufgelisteten Veranstaltungsformen am häufigsten einen lokalen oder regionalen Rahmen.
- Hochschulen und Bibliotheken sollen als Veranstalter von lokalen, bibliothekarische Verbände von regionalen und kommerzielle Anbieter von bundesweiten Fortbildungen auftreten.
- Konferenzen und Tagungen sollen in einem bundesweiten Rahmen stattfinden.
- Für Halbtagesveranstaltungen und für E-Learning-Angebote werden lokale Angebote bevorzugt.

Tab. 4.2.5-21. Kreuztabellierung: Wünsche zu Fortbildungsveranstaltungen: Kombinationen von Form, Veranstalter und Ort (Frage 21, 22, 23)

Variable A	* Variable B	n	χ^2 -Wert	df	p	V
Halbtagesveranstaltung	* In-House-Training/Kollegen	248	19,495	1	< 0,001	0,280***
Kursreihe/Bausteinprogramm	* In-House-Training/Kollegen	248	12,810	1	< 0,001	0,227***
Tagesseminar	* Bibliothekarische Verbände	248	12,120	1	< 0,001	0,221***
Tagesseminar	* Kommerzieller Anbieter	248	9,530	1	0,002	0,196**
2-Tagesseminar	* Kommerzieller Anbieter	248	5,403	1	0,020	0,148*
Konferenz/Tagung	* Kommerzieller Anbieter	248	4,478	1	0,034	0,134*
Halbtagesveranstaltung	* Hochschule	248	5,748	1	0,017	0,152*
In-House-Training/Kollegen	* Lokal	248	21,603	1	< 0,001	0,295***
Bibliothekarische Verbände	* Regional	248	16,508	1	< 0,001	0,258***
Hochschule	* Lokal	248	9,453	1	0,002	0,195**
Kommerzieller Anbieter	* Bundesweit	248	7,804	1	0,005	0,177**
Halbtagesveranstaltung	* Lokal	248	6,480	1	0,011	0,162*
E-Learning-Angebote	* Lokal	248	3,937	1	0,047	0,126*
Konferenz/Tagung	* Bundesweit	248	4,007	1	0,045	0,127*

(Fragen 21, 22, 23: Mehrfachnennungen)

4.2.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Befragung der Bibliothekare, die sich an Hochschulbibliotheken mit der Planung und Durchführung von Schulungsveranstaltungen befassen, gibt einen Einblick zum Selbstverständnis, zu den Meinungen, zu den Kompetenzen und Wünschen.

Der Begriff Informationskompetenz wird nicht homogen verwendet. Die Befragten bewerten die Elemente des Konzepts unterschiedlich:

- 61,2 % der befragten Hochschulbibliotheken nutzt den Begriff *Informationskompetenz*, über die Hälfte davon zusätzlich parallel einen zweiten Begriff. 28,5 % der befragten Hochschulbibliotheken verwendet einen alternativen Begriff. Die Wortbestandteile *Schulung*, *Einführung*, *Kompetenz* und *Literatur* werden am häufigsten genannt.
- Im Rahmen der Schulungsangebote wird den Befragten zufolge den Fähigkeiten im Umgang mit der Bibliothek und ihren Informationsressourcen ein größerer Stellenwert eingeräumt als dem Umgang mit Informationen und der Informationsverarbeitung.
- Die befragten Bibliothekare bewerten im Bereich der Informationskompetenz die Beherrschung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die sich direkt auf die Angebote der Bibliothek beziehen, für die Studierenden wichtiger als die von Kenntnissen und Fähigkeiten im Umgang mit Informationen.

Im Alltag führen mehrheitlich Bibliothekare die Schulungen durch. Sie sehen jedoch auch die Hochschullehrenden in der Verantwortung. Eine Zusammenarbeit findet selten statt:

- 97,0 % der Hochschulbibliotheken führen eigenständige fachübergreifende, 86,3 % fachspezifische Schulungen durch. Schulungen im Rahmen von Veranstaltungen der Fachbereiche oder der Bachelorstudiengänge werden seltener angeboten.
- Die Befragten führten im Durchschnitt 17 Schulungen in zwei Semestern durch und verbrachten im Jahr wöchentlich drei Arbeitsstunden mit Schulungsveranstaltungen.
- Bibliothekare sowie Bibliothekare und Hochschullehrende gemeinsam sind primär für die Vermittlung von Informationskompetenz verantwortlich, erstere ganz besonders für die direkt auf die Bibliotheksangebote bezogenen Kenntnisse, beide gemeinsam für Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit Informationen.
- Den Angaben der Befragten zufolge sind Diplom-Bibliothekare und Fachreferenten am häufigsten an Schulungen beteiligt. An Universitätsbibliotheken führen Diplom-Bibliothekare vor allem fachübergreifende, Fachreferenten fachspezifische Schulungsveranstaltungen durch. An Fachhochschulbibliotheken werden fachübergreifende und -spezifische Veranstaltungen am häufigsten von Diplom-Bibliothekaren abgehalten.

- Die Befragten bewerten ihre Fähigkeiten, Kenntnisse zu den Räumlichkeiten, zum Bibliothekskatalog, zu den Bibliotheksdienstleistungen, den Bibliothekswebseiten und dem Bibliotheksbestand zu vermitteln, am höchsten.
- Eine Zusammenarbeit der Bibliothekare mit den Hochschullehrenden findet selten statt, wird dann aber überwiegend als gut bewertet.
- Mehr als die Hälfte der Befragten, die mit Hochschullehrenden bei der Planung und/oder Durchführung von Schulungen zusammenarbeiten, machen unterschiedliche Erfahrungen. Die Befragten sammelten in den Sozialwissenschaften besonders häufig positive, in den Ingenieurwissenschaften negative Erfahrungen. Vor allem Prioritäten in der Stoffwahl, Desinteresse, Unkenntnis des Bibliotheksangebots, studiengangs- und fachspezifische Rahmenbedingungen und Einstellungen der Hochschullehrenden stören die Zusammenarbeit.

Die Befragten gewichteten Kompetenzen, die für die Planung und Durchführung von Schulungen beherrscht werden sollten, unterschiedlich. Die Aneignung in der Realität differiert sehr stark von der Form der Aneignung in der Präferenz:

- Die Befragten erachten pädagogische und kommunikative Kenntnisse und Fähigkeiten für die Durchführung von Schulungen sehr wichtig. Sie vernachlässigen die Bedeutung planungstechnischer Kenntnisse und Fähigkeiten.
- Die Befragten erwarben ihre pädagogischen, kommunikativen und organisatorischen Fähigkeiten häufig im Selbststudium, in der beruflichen Fortbildung und im Training am Arbeitsplatz.
- Die Befragten bevorzugen, alle aufgelisteten pädagogischen, kommunikativen und organisatorischen Fähigkeiten in der bibliothekarischen Ausbildung oder in der beruflichen Fortbildung zu erwerben.

Die zur Zeit im Beruf stehenden Befragten haben in ihrer Ausbildung selten das Thema Informationskompetenz behandelt.

- Nur ein Drittel der Befragten kam mit dem Thema Informationskompetenz in der bibliothekarischen Ausbildung in Berührung.
- Eine einführende Lehrveranstaltung zur Vermittlung von Informationskompetenz soll vor allem den Begriff, die Konzepte und die Modelle von Informationskompetenz behandeln und dann auf pädagogische und didaktische Themen eingehen, welche die Gestaltung und Planung von Schulungsveranstaltungen betreffen.

Die Befragten schätzen Fortbildungen als wichtig ein. Sie wünschen sich spezifische Formen und Themen:

- Nur etwas mehr als ein Viertel der befragten Bibliotheken bietet ihren schulenden Mitarbeitern spezifische Trainings- und Fortbildungsprogramme an.
- Mehr als die Hälfte der Befragten nahm im befragten Zeitraum an Fortbildungen teil. Sie besuchten vor allem Fortbildungen zur Einführung in das Thema Informationskompetenz und zu fachspezifischen Informationsressourcen. Angebote zum Erwerb pädagogischer, kommunikativer und organisatorischer Kenntnisse und Fähigkeiten nahmen sie seltener wahr.

- Die Befragten informieren sich selbstständig auf den Webseiten der Veranstalter, in den einschlägigen Fachzeitschriften und in der *Inetbib*-Mailingliste zu Fortbildungsangeboten.
- Drei Viertel der Befragten haben Fachliteratur, am häufigsten Zeitschriften, Webseiten, das Portal Informationskompetenz.de und Mailinglisten, rezipiert.
- Am häufigsten tauschen sich die Befragten mit Kollegen der eigenen und anderer Bibliotheken durch persönliche Kontakte aus. Arbeitsgruppen sind für den Austausch mit Kollegen aus der eigenen Bibliothek, Konferenzteilnahmen und Subskriptionen von Mailinglisten für den Austausch mit Kollegen aus anderen Bibliotheken relevant. Die Hälfte der befragten Bibliotheken unterhält eine Materialsammlung für ihr Schulungspersonal.
- Die Befragten wünschen sich Fortbildungen zu pädagogischen, didaktischen und methodischen Themen.
- Die Befragten bevorzugen lokale und regionale Veranstaltungen, Workshops und Tagesseminare, Veranstaltungen der Bibliotheksverbände und Bibliotheken selbst.

Die vorliegenden Ergebnisse können größtenteils nicht verallgemeinert werden. Sie beziehen sich nur auf die Angaben der Befragten, weisen dabei aber auf wichtige Tendenzen hin.

Angesichts der Vielfalt der gewonnenen Daten stellt sich die Frage, wie diese interpretiert werden können. Welche Rahmenbedingungen sind zu berücksichtigen? Lassen sich die vorliegenden Ergebnisse mit denen anderer Untersuchungen und Studien vergleichen? Unterstützen sie diese oder widersprechen sie ihnen? Das nächste Kapitel diskutiert und interpretiert die Ergebnisse der Untersuchung unter Berücksichtigung der Entwicklungen und Bedingungen in Deutschland.

5 Diskussion

In den ersten drei Kapiteln wurden zunächst Erfahrungsberichte, theoretische Abhandlungen und ausgewählte Studien und Befragungen aus der Literatur zusammengestellt. Sie betrachteten die Definition und die Vermittlung von Informationskompetenz, die für die Durchführung von Schulungen benötigten Kompetenzen und ihre Aneignung sowie die Aus- und Fortbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz. Die Darstellungen beschrieben die Situation in Deutschland und identifizierten Forschungsdesiderate. Sie gingen gleichzeitig auf Entwicklungen in den USA, Großbritannien und Australien ein. Anschließend wurden im vierten Kapitel die Vorgehensweise und die Ergebnisse der empirischen Untersuchung vorgestellt. Die Befragung der Bibliotheken führte zu repräsentativen, die Befragung der Bibliothekare zu tendenziellen Aussagen. Die Ergebnisse geben die Meinungen, Tätigkeiten und Kompetenzen der befragten Bibliothekare wieder, die sich an deutschen Hochschulbibliotheken mit der Vermittlung von Informationskompetenz beschäftigen.

Das nun folgende Kapitel fasst die Befunde des Literaturstudiums und der empirischen Untersuchung zusammen und diskutiert diese vor dem Hintergrund der Entwicklungen im Bibliotheks- und Hochschulbereich in Deutschland. Strukturen aus den USA, Großbritannien und Australien werden zum Vergleich herangezogen, deren Vorteile und die Übertragung auf die deutschen Rahmenbedingungen erörtert.

Die zwei Arbeitshypothesen der Einleitung werden aufgegriffen und anhand der fünf Themenbereiche diskutiert:

- Definition von Informationskompetenz (u. a. Verwendung des Begriffs, Inhalte),
- Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz im Rahmen des bibliothekarischen Arbeitsalltags (u. a. Schulungsprogramme, Arbeitsaufwand, Schulungspersonal, Verantwortlichkeit, Zusammenarbeit),
- Gewichtung der von den Bibliothekaren für die Durchführung von Schulungen benötigten Kompetenzen und deren Aneignung,
- Ausbildung von Bibliothekaren zur Vermittlung von Informationskompetenz (u. a. Bedeutung, Kurse, Unterrichtspläne) und
- Fortbildung von Bibliothekaren zur Vermittlung von Informationskompetenz (u. a. Fortbildungsbesuche, Trainingsprogramme, Themenwünsche, Studium von Fachliteratur, Erfahrungsaustausch).

Auf der Grundlage qualitativer und quantitativer Ergebnisse wird dargestellt, wie Bibliothekare das Thema Informationskompetenz wahrnehmen und in der Praxis umsetzen, welche Kompetenzen sie benötigen und wie sie diese erwerben. Einige Ergebnisse belegen bekannte Phänomene mit Zahlen. Für andere Aspekte wird im Rahmen dieser Arbeit das erste Mal ein Überblick ermittelt, der häufig einer weiterführenden Untersuchung bedarf.

5.1 Der Begriff Informationskompetenz

Die erste Arbeitshypothese geht davon aus, dass kein homogenes Verständnis zu den inhaltlichen Elementen von Informationskompetenz besteht und die Verwendung des Begriffs *Informationskompetenz* in der bibliothekarischen Fachwelt nicht einheitlich erfolgt.

In der Fachliteratur wird der Begriff *Information Literacy* vor allem mit den Fähigkeiten und Kenntnissen zur Informationssuche, -beschaffung und -verarbeitung assoziiert. Daneben haben sich viele andere Bezeichnungen für diesen Kompetenz- und Tätigkeitsbereich etabliert. Seit etwa drei Jahrzehnten hat überwiegend die US-amerikanische Fachwelt unterschiedliche Begriffe und Inhalte diskutiert, die im Zeitgeist einzelne Fähigkeiten stärker hervorheben. Nur vereinzelt, wie beispielsweise 2003 von Owusu-Ansah, wird darauf hingewiesen, dass die Diskussion über den Begriff und dessen Inhalte aufgrund der gemeinsamen Zielsetzung zweitrangig sei:

„The need is for academic libraries to come to some consensus on the desired structure and content of a program that is comprehensive enough to ensure the information literacy training of every college and university student [...] Academic librarians should direct their energies to addressing such a challenge, while they concede the existence of a crystallized definition of information literacy, and acknowledge the presence of a conceptual basis for their efforts.“¹²³⁶

In der noch jungen Fachdiskussion in Deutschland haben sich die Begriffe *Informationskompetenz* und *Teaching Library* gegenüber den Termini *Bibliothekskompetenz* und *Benutzerschulung* durchgesetzt. Der Gebrauch der Begriffe in der Praxis und die mit den Bezeichnungen von den Bibliothekaren und Bibliotheken selbst verbundenen Inhalte fanden in Untersuchungen in Deutschland bisher keine Beachtung. Im Rahmen dieser Arbeit wurde den Fragen nachgegangen, wie der Begriff im Arbeitsalltag benutzt wird und wie dessen Definition mit der Selbstwahrnehmung der Bibliothekare und den Zielsetzungen ihrer Schulungsveranstaltungen übereinstimmt.

5.1.1 Verwendung des Begriffs Informationskompetenz

Die Benutzung des Begriffs *Informationskompetenz* für Titel und Beschreibungen von Schulungsveranstaltungen deutscher Hochschulbibliotheken wurde erstmals in der vorliegenden Befragung untersucht. Obwohl viele Hochschulbibliotheken den Begriff *Informationskompetenz* verwenden, hat sich dieser nicht durchgesetzt. In Veranstaltungstiteln und Beschreibungen wurde der große Rahmen, in dem die Schulungen stattfinden, noch nicht eindeutig begrifflich besetzt.

Zwei Drittel der Hochschulbibliotheken verwenden den Begriff *Informationskompetenz*.

Die Mehrheit der befragten Hochschulbibliotheken benutzt *Informationskompetenz*, die Hälfte davon in Kombination mit anderen Begriffen. Jede dritte Hochschulbibliothek verwendet das Wort *Informationskompetenz* nicht, jede dritte bis vierte an dessen Stelle eine andere Bezeichnung (vgl. Kap. 4.2.1.1). *Informations-*

¹²³⁶ (Owusu-Ansah, 2003, S. 227).

kompetenz wird häufig mit den Wörtern *Schulung*, *Einführung*, *Kompetenz* und *Literatur* kombiniert oder durch diese ersetzt.

Die Hochschulbibliotheken zeigen mit ihrer tatsächlichen Verwendung des Begriffs Informationskompetenz, dass sie die in der Literatur geäußerte Befürchtung, Nutzer, Studierende und Hochschullehrende würden mit *Informationskompetenz* keine konkreten Inhalte assoziieren, in der Praxis teilen. Sie sind überzeugt, dass *Informationskompetenz* als Fachterminus außerhalb des Bibliothekswesens nicht verstanden würde. Die rezipierte englischsprachige Fachliteratur beschreibt den Terminus *Informationskompetenz* beispielsweise als zu abstrakt, komplex und ehrgeizig, defizitär, kontext-unspezifisch und nur individuell erlebbar (vgl. Kap. 1.2.1.1). Hochschulbibliotheken in Deutschland bevorzugen stattdessen unterschiedliche, erklärende und auf den Studienalltag bezogene Beschreibungen.

Die Begriffsvielfalt macht deutlich, dass die Suche nach einer prägnanten Bezeichnung, die den Inhalt der Schulungen treffend und für die Zielgruppen eindeutig verständlich beschreibt, noch nicht abgeschlossen ist. Eine Untersuchung der Beweggründe für die zurückhaltende Benutzung des Begriffs in Deutschland konnte im Rahmen dieser Befragung nicht geleistet werden. Die Wahrnehmung des Begriffs und dessen Inhalte durch Bibliotheksnutzer, Studierende, Hochschullehrende und andere Personen außerhalb des Bibliothekswesens und die Ermittlung der von den Hochschullehrenden bevorzugten Termini könnten zur Findung eines gemeinsamen Vokabulars beitragen. Ganz besonders die Schnittmenge der von den Bibliotheken und Hochschulen, den Bibliothekaren und Hochschullehrenden verwendeten Begriffe für Tätigkeiten und Kompetenzen im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens ist interessant.

Die Begriffsvielfalt bezeugt aber auch, dass eine zentrale, anerkannte Definition fehlt. In den USA wurde der Begriff *Information Literacy* 1989 vom *ALA Presidential Committee* offiziell eingeführt. Auch wenn daneben diverse Bezeichnungen existieren, die häufig unter Bezug auf ein Medium oder einen Schritt im Suchprozess einen Teil der Fähigkeiten umfassen, benutzen nur wenige der befragten US-amerikanischen Hochschulbibliotheken einen anderen Begriff.¹²³⁷ In der vorliegenden Befragung deutscher Bibliotheken ist dieser Wert dreimal so hoch. *Informationskompetenz* hat hier zwar in den Diskussionen der bibliothekarischen Fachwelt einen Wiedererkennungswert erlangt, entwickelte sich jedoch in der Kommunikation mit den Nutzern nicht zum prägnanten Schlagwort. Lediglich bei der Formulierung und in Diskussionen strategischer und bildungspolitischer Ziele dient der Begriff *Informationskompetenz* zur Beschreibung der Problematik. Eine von den deutschen Berufsverbänden DBV, VDB oder BIB formulierte und prominent veröffentlichte Definition des Begriffs *Informationskompetenz* liegt nicht vor. Die bestehenden unterschiedlichen Definitionen sind Ansätze einzelner Personen (vgl. Kap. 1.2.1.2). Trotzdem wird der Begriff konsequent in Modellen, Standards und zur Bezeichnung gemeinsamer bibliothekarischer Aktivitäten verwendet, z. B. für das Portal *Informationskompetenz.de*. Daneben tritt die Bezeichnung *Teaching Library* immer stärker in Erscheinung, z. B. im Bibliotheksportal des KNB.¹²³⁸ Insgesamt verwenden die Bibliotheken derzeit Bezeichnungen für zwei Welten. Für die Veranstaltungstitel der Schulungen fehlen ihnen eine eindeutige Bezeichnung, die von

¹²³⁷ 8 % der befragten US-amerikanischen Bibliotheken benutzen einen anderen Begriff. Vgl. (Harris et al., 2006, S. 523–524).

¹²³⁸ Vgl. (Sühl-Strohmenger et al., 2008).

den Bibliotheken bewusst verwendet und von den Nutzern mit den vermittelten Fähigkeiten und Kenntnissen assoziiert wird.

Alternative Bezeichnungen weisen auf die Inhalte der Schulungsveranstaltungen hin.

Mit der Verwendung bestimmter Begriffe für die Bezeichnung von Schulungsveranstaltungen werden die jeweils behandelten Inhalte bereits genauer beschrieben und einzelne Elemente stärker betont. Es lassen sich Tendenzen für die praktische Vermittlung der im Begriff *Informationskompetenz* enthaltenen Kenntnisse und Fähigkeiten erkennen (vgl. Tab. 4.2.1-6).

Hervorzuheben ist, dass sich durch die Assoziation von Bezeichnungen mit bestimmten Inhalten, die häufig einzelne Elemente von Informationskompetenz darstellen, unbewusst eine Begriffslandschaft etabliert. Die Begriffe, die Schwerpunkte der jeweiligen Vermittlungsveranstaltung beschreiben, werden instinktiv nach dem folgenden Muster verwendet: *Einführung* oder *Führung* steht für Orientierungsveranstaltungen, *Schulung* oder *Literatur* für die Suche selbst, fachbezogene Begriffe, das Adjektiv *wissenschaftlich* oder der Begriff *Informationskompetenz* für die Bewertung und Auswahl, *Information* für die Verarbeitung. Eine bewusste, begründete Entscheidung für die Begriffe, die als Fachbegriffe innerhalb der Profession oder als Begriffe im hochschulsprachlichen Gebrauch außerhalb der Bibliothekswelt zu verwenden sind, steht noch aus.

Bemühungen zur Vermittlung von Informationskompetenz wurden im Rahmen des Bologna-Prozesses verstärkt.

Die Auswertung der in Deutschland zum Thema Informationskompetenz erschienenen bibliothekswissenschaftlichen Fachliteratur zeigt, dass sich Bibliotheken mit den Themen Benutzerschulung und Vermittlung von Informationskompetenz vor allem seit der im Bologna-Prozess geforderten Umstellung der Studiengänge auf die Bachelor- und Masterstruktur stärker beschäftigten. Zentrale US-amerikanische Publikationen auf diesem Gebiet wurden rezipiert, Vorschläge und Modelle über einen längeren Zeitraum auf die Verhältnisse in deutschen Hochschulbibliotheken angepasst (vgl. Kap. 1.1.2.2).

Während die Schulungstätigkeit schon seit Jahrzehnten eine wesentliche Aufgabe US-amerikanischer Bibliotheken darstellte, gewann die Vermittlung von Fähigkeiten im Umgang mit Informationen an Hochschulbibliotheken in Deutschland erst in den letzten Jahren in überdurchschnittlichem Maße an Bedeutung. Die Offenheit der Studienplanung im Rahmen der Umsetzung des Bologna-Prozesses wurde als Chance gesehen, neue Inhalte in die Curricula einzubringen und Schulungsangebote zu etablieren. Als Aspekt der Bibliotheksarbeit erhielt das Thema in der Fachwelt einen festen Platz. Auf den Bibliothekartagen fanden regelmäßig Veranstaltungen hierzu statt. In den Jahren 2006 und 2007 erschienen insgesamt etwa 16 Artikel zum Thema im *Bibliotheksdienst*, mehr als doppelt so viele wie durchschnittlich in den Jahren davor. Die Hochschulbibliotheken der Bundesländer und Verbünde schlossen sich zu acht Arbeitsgemeinschaften zusammen und begannen mit dem gemeinsamen Portal *Informationskompetenz.de* eine bundesweite Koordination und Kooperation. Die Aktivitäten haben jedoch noch nicht den Umfang der US-amerikanischen Bemühungen erreicht, die auf nationaler Ebene von der für Informationskompetenz und Benutzerschulung zuständigen *Instruction Section* der ACRL unterstützt und koordiniert werden (vgl. Kap. 1.1.1.1).

In Deutschland wurde und wird die Vermittlung von Informationskompetenz zu einer Standarddienstleistung auf- und ausgebaut.¹²³⁹ Hochschulbibliotheken reagieren damit auf die in der SteFi-Studie 2001 dokumentierte Orientierungslosigkeit der Nutzer in der ständig wachsenden Menge der verfügbaren Informationen. Sie gehen auf Forderungen der Bildungspolitik (WR, BMBF¹²⁴⁰) ein, Informationskompetenz als Schlüsselkompetenz in das Studium zu integrieren und die Studierenden auf dem Gebiet der Informations- und Medienkompetenz zu qualifizieren. Eine Schulung der Studierenden im Umgang mit den Informationen, dem elektronischen und dem physischen Bestand der Bibliothek, dessen Lizenzierung und Pflege mit hohen Kosten verbunden ist, verbessert nicht nur die Nutzungshäufigkeit und -qualität.¹²⁴¹ Die Hochschulbibliotheken zeigen auch eine stärkere Präsenz im Alltag der Studierenden und Lehrenden und machen deutlich, dass sie die Informationen nicht nur aufbewahren und bereitstellen, sondern bedarfsorientiert aktiv vermitteln.

5.1.2 Inhalte in den Zielsetzungen und ihre Umsetzung in der Praxis

Zum Zeitpunkt der Befragung im Jahr 2006 existierten in Deutschland auf nationaler Ebene keine Standards zu den Inhalten, die konkret Hochschulbibliotheken im Bereich der Informationskompetenz vermitteln sollten. Ausführungen in der deutschen bibliothekswissenschaftlichen Fachliteratur gehen häufig auf die amerikanischen *Information literacy competency standards for higher education* der ACRL, selten auf die britischen oder australischen Standards ein (vgl. Kap. 1.2.3.2). Auf die *Standards und Inhaltsfelder für die Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Hochschulbibliotheken* von Lux und Sühl-Strohmenger wird ebenfalls nur vereinzelt verwiesen. Die 2007 vom Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg erarbeiteten *Standards zur Vermittlung der Informationskompetenz* sind hingegen bekannter. Während bei den Begriffen eine große Vielfalt besteht, werden im Großen und Ganzen mit dem Begriff Informationskompetenz selbst ähnliche Inhalte assoziiert.

In Deutschland existieren keine nationalen Standards zur Vermittlung von Informationskompetenz.

Sowohl in den USA als auch in Deutschland liegt ein längerer Zeitraum – 1989 bis 1998, 2001 bis 2004/2006 – zwischen dem ersten Auftreten des Begriffs bzw. der offiziellen Übersetzung und der Verabschiedung von Standards für die Vermittlung an Hochschulbibliotheken. Im Unterschied zu Deutschland trieben in den USA, Großbritannien und Australien Berufs-, Bibliotheks- und Hochschulverbände die Entwicklungen in großem Maße voran. Bibliotheken nutzten die Standards auf nationaler Ebene als politisches Marketinginstrument und auf lokaler Ebene als Kommunikationsbasis mit der Hochschulleitung. Sie dienen darüber hinaus als Rahmen für hochschulspezifische Standards, welche die Informationskompetenz der Studierenden nach erfolgreichem Abschluss des Studiums beschreiben (vgl. Kap. 1.2.3.1).

¹²³⁹ Siehe Lux und Sühl-Strohmenger, die 2004 schlossen, dass deutsche Hochschulbibliotheken die Benutzerschulung als Kernaufgabe etabliert hatten und in der Bachelor- und Master-Studienreform eine wichtige Rolle im Bereich des Informationsmanagements spielten. Vgl. (Lux et al., 2004, S. 113).

¹²⁴⁰ Vgl. z. B. (Wissenschaftsrat, 2000, S. 32); (Wissenschaftsrat, 2001, S. 36) oder (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2002, S. 6–8).

¹²⁴¹ Siehe hierzu u.a. die Ergebnisse der Studierendenbefragung aus dem Wintersemester 2006/2007 in Bayern. Die Zugriffsrate auf Datenbanken und elektronische Zeitschriften ist an Bibliotheken mit Informationskompetenzkonzepten mehr als doppelt so hoch. Vgl. (Franke, 2008, S. Folie 9).

Für die schleppende Einführung bundesweit gültiger Standards in Deutschland lassen sich unterschiedliche Gründe anführen. Die Bemühungen zur Erarbeitung nationaler Standards beschränken sich auf das individuelle Engagement weniger Personen. Die zur Diskussion gestellten Ansätze aus den Jahren 2004 und 2006 werden nur vereinzelt rezipiert. Die *Standards der Informationskompetenz für Studierende* des Netzwerks Informationskompetenz Baden-Württemberg¹²⁴² (vgl. Kap. 1.2.3.2) erfahren zwar durch eine gezielte Informationspolitik inzwischen einen großen Bekanntheitsgrad. Erfahrungen aus Heidelberg zeigen auch, dass sie zu steigenden Anfragen für Schulungen und zu einem positiven Bild der Lehrkompetenzen der Bibliothek führen können.¹²⁴³ Im Allgemeinen nehmen aber die Bibliotheken in ihrer praktischen, sehr stark an den eigenen Bedürfnissen orientierten Arbeitsweise die Entwicklungen anderer Bibliotheken nicht ausführlich wahr und sehen den vollständigen potenziellen Wert nationaler Standards und einer von vornherein systematischen Entwicklung auf dem Gebiet der Vermittlung von Informationskompetenz derzeit noch nicht. Zudem wird die Schaffung nationaler Standards aufgrund der föderalen Hochschul- und Bibliotheksstrukturen, der hauptsächlich regional arbeitenden Arbeitsgemeinschaften für Informationskompetenz und der sehr unterschiedlichen Bedingungen in den Bibliotheken selbst erschwert. Die nationalen Bibliotheksverbände haben sich in diesem Bereich noch nicht ergebnisorientiert engagiert. Es besteht kein offizieller nationaler Rahmen aus bibliothekarischer Sicht, der die Abstimmung von Inhalten, Lernergebnissen und Qualifikationen erleichtert. Deutsche Hochschulen und Bibliotheken behandeln Informationskompetenz momentan im Rahmen des Studiums als eine der Schlüsselkompetenzen, auf die die jeweiligen Beurteilungs- und Qualitätsstandards der Hochschule zutreffen. Im Gegensatz dazu konkretisieren die Standards in den USA den Bildungsauftrag der Hochschulbibliotheken. Die Entwicklung der nationalen Standards in den USA wurde von den Berufsverbänden initiiert. Hochschulen und Bibliotheken formulierten Zielvorgaben, welche die nach dem erfolgreichen Abschluss von den Studierenden in Bezug auf Informationskompetenz beherrschten Kenntnisse und Fähigkeiten konkret beschreiben.

Wie bei den US-amerikanischen Standards findet in den deutschen Ansätzen keine eindeutige Zuordnung der Leistungsindikatoren zum Niveau oder zur Studienphase (Erstsemester, Examenskandidaten) statt. Eine Präzisierung der Informationskompetenz im Hinblick auf einzelne Fachdisziplinen, wie sie in den USA seit einigen Jahren entwickelt wird (vgl. Kap. 1.2.3.1), existiert in Deutschland nicht. Deutsche Bibliothekare können sich inhaltlich nur an den von der AG Informationskompetenz Nordrhein-Westfalen erarbeiteten Rastern ausgewählter Fächer orientieren.¹²⁴⁴

Die Befragten bewerten die Bedeutung aller Elemente von Informationskompetenz für die Studierenden als *wichtig*. Die Bedeutung der Kenntnisse der Angebote der Bibliothek stufen sie als *sehr wichtig* ein.

¹²⁴² Vgl. (Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg, 2006).

¹²⁴³ Vgl. (Homann, 2007, S. 96).

¹²⁴⁴ Siehe die Materialdatenbank bei (Arbeitsgemeinschaften Informationskompetenz, 2005).

Da zur Zeit des Beginns des Dissertationsprojekts 2004 in Deutschland lediglich Modelle, aber keine Standards vorlagen, sollte die Frage beantwortet werden, welche Inhalte Bibliothekare deutscher Hochschulbibliotheken mit Informationskompetenz verbinden und welchen Stellenwert die Komponenten einnehmen. Bibliothekare aus den USA, Kanada, Großbritannien und Australien bewerten in den Modellen und Untersuchungen die Kenntnisse zum Zugang, zur Bewertung und zur Nutzung von Informationen als die drei wichtigsten Komponenten. In den USA wurden Kenntnisse zur Informationsbewertung höher gewichtet als Kenntnisse zur Nutzung und zur Evaluation, in Kanada und Australien erhielt der Zugang zu Informationen die höchste Bedeutung (vgl. Kap. 3.1.1). Befragte deutsche Bibliothekare bewerten ebenfalls die Bedeutung der Kenntnisse zu den Informationsressourcen der Bibliothek höher als diejenigen zur Evaluation und Nutzung der gefundenen Informationen.

Den befragten Bibliothekaren zufolge sollen die Studierenden vor allem Kenntnisse zum Bibliothekskatalog, zu den Bibliotheksdienstleistungen, den Datenbanken, den Bibliothekswebseiten und dem Bibliotheksbestand erwerben. Auch das Formulieren einer Suchstrategie und die Bewertung der Informationen werden als sehr wichtig erachtet. Somit betonen sie vor allem Elemente, die zur Bibliothekskompetenz gehören (vgl. Kap. 1.2.1.2). Am niedrigsten wird die Bedeutung von Fähigkeiten zur Informationsverwaltung, Informationsbearbeitung und zum Umgang mit gedruckten Indizes gesehen.

Das Ergebnis zeigt, dass die Befragten den Umfang der Kenntnisse und Fähigkeiten, die Informationskompetenz ausmachen, ausschließlich aus der Sicht der Bibliothekare beurteilen. Die grundlegende Einstellung und begrenzte Wahrnehmung, Schulungen beschränkten sich auf die Vermittlung des Zugangs zu den Informationen, hat sich im Bewusstsein der Bibliothekare bisher nicht geändert. Die Befragten nehmen eine Zweiteilung in die auf die Bibliothek und die auf das wissenschaftliche Arbeiten bezogenen Kenntnisse und Fähigkeiten vor. Letztere werden größtenteils nicht als Aufgabe der Bibliotheken wahrgenommen (vgl. Kap. 5.2.3). Der Vermittlung der Definition des Informationsbedarfs und der Verarbeitung der Informationen wird weniger Beachtung geschenkt. Die Bedürfnisse der Nutzer, sich auf die Suche vorbereiten und die Suchergebnisse verarbeiten zu können, werden nicht berücksichtigt. Die Ergebnisse reflektieren die Kritik aus der Fachliteratur, Definitionen von Informationskompetenz beschränkten sich zu stark auf traditionelle Fähigkeiten zur Benutzung der konkreten Bibliothek und vernachlässigten den Rahmen der Literatursuche (Informationsbedarf, Informationsverarbeitung und -nutzung).¹²⁴⁵ Diese sich bereits in den USA, Kanada und Australien abzeichnenden Entwicklungen (vgl. Kap. 3.1.1) sind auch in Deutschland zu beobachten.¹²⁴⁶ Bibliothekaren ist vor allem wichtig, dass die Studierenden mit den Informationsressourcen der Bibliothek umgehen können. Sie beschränken ihre Wahrnehmung der an die Studierenden zu vermittelnden Informationskompetenz auf Bibliothekskompetenz und verstehen Informationskompetenz als Ergebnis des Marketings der Dienstleistungen und der Informationsmedien der Bibliothek.¹²⁴⁷

¹²⁴⁵ Vgl. (Ingold, 2005, S. 83–85).

¹²⁴⁶ Vgl. (American College and Research Libraries, 2001a); (Julien, 2000, S. 514, 516); (Fafeita, 2006, S. 141–142).

¹²⁴⁷ Auch die Untersuchung Sühl-Strohmengers aus dem Jahr 2005 beschränkt sich auf die Analyse der Darstellung der Bibliotheken und ihrer Suchinstrumente in den Büchern zu den Techniken des wissenschaftli-

Insgesamt zeigt die in der Befragung ermittelte Rangfolge, dass die Befragten insbesondere den auf die Bibliothek bezogenen Elementen aus den Standards von Lux und Sühl-Strohmenger und von der ACRL einen hohen Stellenwert zusprechen. Die Modelle zur Vermittlung von Informationskompetenz (DYMIK, LIK) (vgl. Kap. 1.2.2) werden von den Bibliothekaren als Konzept oder als inhaltliche Orientierung nicht in besonderem Maße wahrgenommen. Nichtsdestotrotz weist die Analyse Zusammenhänge in der Bewertung einzelner Elemente aus: Die Bedeutung von Kenntnissen zu Plagiaten, zum Zitieren, zur Informationsbearbeitung und -verwaltung wird häufig gemeinsam niedrig bewertet. Kenntnisse zur Quellenauswahl, zu den Informationsquellen, zur Themenwahl und zur Informationsbewertung müssen genauso wie Kenntnisse zum Bibliotheksbestand, zum Bibliothekskatalog und zu den Räumlichkeiten zusammenhängend betrachtet werden. Die Elemente dieser drei Komplexe stellen konsequente Teilschritte des Such- und Verarbeitungsprozesses dar und machen deutlich, dass die Befragten inhaltliche Zusammenhänge zwischen den einzelnen Elementen von Informationskompetenz sehen. Es entsteht eine Dreiteilung: Bibliotheksressourcen, Auswahl und Bewertung, Be- und Verarbeitung. In der Abfolge der Schritte des Arbeitsprozesses von der Informationssuche über die Informationsbewertung hin zur Informationsverarbeitung sinkt die wahrgenommene Bedeutung der Fähigkeiten.

Befragte verfolgen, abhängig von ihrer Ausbildung und ihrer Tätigkeit, unterschiedliche Prioritäten.

Innerhalb der eben vorgestellten Unterschiede variieren die Einschätzungen der Befragten zur Bedeutung einzelner Elemente von Informationskompetenz für die Studierenden. Trotz der unterschiedlichen Hintergründe besteht grundsätzlich die Zweiteilung fort: Kenntnisse zum Umgang mit den Informationsressourcen aus der Bibliothek werden weiterhin höher bewertet als Kenntnisse für die Verarbeitung der Informationen und für die Konzeption der Suche (vgl. Abb. 4.2.1-5). Das vollständige Konzept der Informationskompetenz ist über die Bibliothekskompetenz hinaus als Zielsetzung für die Qualifikation von Studierenden in der Praxis nicht relevant.

Die physischen Räumlichkeiten der Bibliotheken werden von den Befragten mit einem Abschluss G2 (Diplom etc.), Plagiate von Befragten mit einem Abschluss G1 (Magister, Staatsexamen etc.) höher bewertet. An diesen beiden Punkten entspricht die Prioritätensetzung den primär durchgeführten Schulungen: Gruppe 2 beteiligt sich vor allem an orientierenden Führungen, Gruppe 1 an fachspezifischen und in die Lehrveranstaltungen integrierten Schulungen. Mit ihrer eingeschränkten Wahrnehmung bewerten erstere die ihnen bekannten und von ihnen selbst gezeigten und angewendeten Elemente höher.

Behandelten die Befragten das Thema Informationskompetenz in der bibliothekarischen Ausbildung, bewerten sie die Themen Zitieren, Datenbanken, Informationsbearbeitung und Plagiate niedriger. Sie betonen weniger die Be- und Verarbeitung von Informationen, häufiger die Informationsressourcen und den Suchpro-

chen Arbeitens. Der komplexe Suchprozess, der in den Büchern häufig beschrieben wird, wird nicht vollständig betrachtet. Vgl. (Sühl-Strohmenger, 2005, S. 742).

zess. Der Schwerpunkt wird auf den Beginn der Suche gelegt. Die Verarbeitung selbst wird immer noch als Verantwortung der Hochschullehrenden gesehen.

Daneben hat die Anzahl der Jahre, die die Befragten in Bibliotheken arbeiteten, einen entscheidenden Einfluss auf die umfassende Wahrnehmung von Informationskompetenz. Bis auf die Kenntnisse zum Bibliothekskatalog, zu den Bibliotheksdienstleistungen und zur Informationsbewertung wurde die Mehrheit der vorgegebenen Kenntnisse und Fähigkeiten des Konzepts Informationskompetenz von Befragten mit längerer Berufserfahrung höher bewertet (vgl. Kap. 4.2.1.3). Nur die Bedeutung von Kenntnissen zum Bibliotheksbestand und zur Suchstrategie beurteilen beide Gruppen gleich hoch. Der Grad, zu dem unterschiedliche Altersgruppen im Allgemeinen einen anderen Bewertungsmaßstab ansetzen, kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht beurteilt werden. Die Befragten, die bereits länger im Berufsleben stehen, könnten generell von den schnellen technologischen Entwicklungen im Zusammenhang mit dem Internet beeinflusst worden sein. Aufgrund der großen Menge der zugänglichen Informationen betonen sie die Auswahl und Verarbeitung. Die Befragten hingegen, die erst kurz in dem Bereich tätig und oft auch jünger sind, sehen den Umgang mit Informationstechnologien und mit großen (elektronischen) Informationsmengen, die damit verbundene Auswahl und Verarbeitung bereits als normalen Bestandteil ihres Lebens an.

Die bibliotheksbezogenen Informationen (Bibliothekskatalog, Bibliotheksdienstleistungen, Datenbanken, Bibliothekswebseiten, Bibliotheksbestand) und Kenntnisse zur Suchstrategie und zum Suchkonzept stehen im Mittelpunkt der bibliothekarischen Wahrnehmung von Informationskompetenz. Die Frage, wo die Kompetenz des Nutzers aufhört und die des professionellen Bibliothekars beginnt, ist nicht geklärt.¹²⁴⁸ Es fällt jedoch auf, dass der *Usability*, der technischen Verbesserung der Suchoberflächen und der nutzerfreundlicheren Darstellung des Gesamtangebots elektronischer Ressourcen im Zusammenhang mit der Vermittlung von Informationskompetenz in der Literatur wenig Beachtung geschenkt wird. Die dafür notwendigen Studien über den Umgang der Studierenden mit elektronischen Fachinformationsressourcen, zu ihrem Informations- und Suchverhalten, zu ihren Vorkenntnissen und Wünschen fehlen. Auch die Erwartung der Studierenden im Hinblick auf die im Studium zu erlernenden Kenntnisse und Fähigkeiten wurden bisher nicht gezielt untersucht.

In den Schulungsveranstaltungen nimmt die Vermittlung aller Elemente von Informationskompetenz einen hohen Stellenwert ein. Der Stellenwert der Kenntnisse zu den Angeboten der Bibliothek ist besonders hoch.

Bibliotheksbezogene Kenntnisse (Bibliothekskatalog, Bibliotheksdienstleistungen, Datenbanken, Bibliothekswebseiten und Bibliotheksbestand) werden höher bewertet als Fähigkeiten aus den Prozessen der Literatursuche und Informationsverarbeitung (vgl. Abb. 4.2.1-3).

Die große Bandbreite der Antworten zeigt die inhaltliche Vielfalt bibliothekarischer Schulungsprogramme und gleichzeitig ihre Grenzen. Die Ergebnisse bestätigen die Werte aus einer Umfrage bayerischer Hochschulbibliotheken, die in ihren Schulungsveranstaltungen am häufigsten das Thema Bibliotheksbenutzung,

¹²⁴⁸ Vgl. auch die Desiderate und Kritiken bei (Jank, 2005, S. 139–140); (Sühl-Strohmenger, 2003b, S. 7); (Bieler et al., 2005, S. 5–6).

einzelne Kataloge und Datenbanken vermitteln. Suchstrategien und Suchtechniken waren nicht einmal Teil jeder zweiten Schulungsveranstaltung, Informationskompetenz im umfassenden Sinne nur jeder fünften.¹²⁴⁹ Im Vergleich zu anderen Ländern bestätigen damit die Ergebnisse in Deutschland die bereits in den USA und Kanada beobachteten Trends. Dort wurden am häufigsten Aspekte des Informationszugangs, der Informationsbewertung und der Suchstrategien vermittelt. Häufig soll vor allem auf den Umgang mit Suchwerkzeugen oder auf die Existenz der Bibliothek aufmerksam gemacht werden.¹²⁵⁰

Auch in der Praxis konzentrieren sich die Befragten auf die Vermittlung von Bibliothekskompetenz, nicht von Informationskompetenz. Die in der Literatur geäußerte Beobachtung, Bibliotheken beschränkten sich auf die Informationssuche, vernachlässigten Fähigkeiten im Bereich der Informationsverarbeitung und -nutzung¹²⁵¹ oder benutzten den neuen Begriff Informationskompetenz, um alte Inhalte der als weniger erfolgreich angesehenen Benutzerschulung zu vermitteln¹²⁵², wird mit den vorliegenden Ergebnissen untermauert. Die Befragten legen den Begriff entsprechend der Definition von Snavely und Cooper aus, die die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten auf den Umgang mit den in Bibliotheken bereitgestellten Informationen bezieht.¹²⁵³ Snavely und Coopers 1997 geäußerte Kritik ist für Deutschland noch immer gültig: „Attaching the new phrase, information literacy, to old handouts is not sufficient. [...] Information literacy should not be instruction with a new name.“¹²⁵⁴ Bibliothekare vermitteln in ihren Schulungen nicht das vollständige Kompetenzprofil, sondern häufig Bibliothekskompetenz im Sinne der klassischen Benutzerschulung. Sie nutzen die Schulungen als Marketinginstrument, um die Dienstleistungen und Informationsmedien der Bibliothek zu bewerben.

Gleichzeitig ist diese Gewichtung in den Schulungsveranstaltungen ein Hinweis darauf, dass die Standards der ACRL für die praktische Umsetzung zu breit angelegt sind.¹²⁵⁵ In der Praxis liegt der Schwerpunkt auf den Kenntnissen, die in einer Einführung in die Bibliotheksbenutzung vermittelt werden. Diese Form der Schulung findet bisher am häufigsten statt. Darauf aufbauende Schulungen werden seltener angeboten (oder nachgefragt) (vgl. Kap. 3.2.1). Viele Fähigkeiten im Umgang mit Informationen lassen sich jedoch erst in den Fachkursen direkt im Kontext anwenden und vermitteln. Weitere Ursachen für die seltenere Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten im Umgang mit Informationen können in den verfügbaren personellen Ressourcen, in den Prioritäten bei der Zielsetzung, in der Zeitbeschränkung auf einmalige 90-minütige Veranstaltungen oder in der Verteilung von Verantwortlichkeiten begründet liegen.

Die Ziele der Bibliothekare stimmen nicht mit den Inhalten der Schulungsveranstaltungen überein.

¹²⁴⁹ Vgl. (Franke et al., 2008, S. 526).

¹²⁵⁰ Vgl. (Julien et al., 2002a, S. 144–145); (Boff et al., 2002, S. 282); (Hrycaj, 2006, S. 529–533).

¹²⁵¹ Vgl. (Ingold, 2005, S. 83–84).

¹²⁵² Vgl. (Foster, 1993, S. 346); (Behrens, 1994, S. 313).

¹²⁵³ Vgl. (Snavely et al., 1997b, S. 13).

¹²⁵⁴ (Snavely et al., 1997b, S. 13).

¹²⁵⁵ Vgl. (Owusu-Ansah, 2003, S. 226).

Die Ergebnisse bestätigen die in der Literatur aufgezeigte Tendenz, dass in der Praxis der Übergang von der Vermittlung von Bibliothekskompetenz zur Vermittlung von Informationskompetenz nicht vollständig vollzogen wurde. Die Befragten bewerten den Stellenwert von Fähigkeiten im Umgang mit Informationen in der Bedeutung für die Studierenden höher als deren Stellenwert in den praktischen Schulungsveranstaltungen. Insbesondere bei der Bewertung der Fähigkeiten im Umgang mit Informationen lässt sich der Unterschied zwischen dem Anspruch und der Zielsetzung der Bibliothekare und der Umsetzung und dem Inhalt der Schulungsveranstaltungen deutlich erkennen: Wird die Beherrschung der Kenntnisse und Fähigkeiten für die Studierenden wichtig eingeschätzt, fällt auch ihr Stellenwert in den Schulungsveranstaltungen höher aus und umgekehrt.

Zwar wird die Bedeutung von Fähigkeiten im Umgang mit Informationen für die Studierenden im Allgemeinen und ihr Stellenwert in den Schulungsveranstaltungen von den Befragten selbst insgesamt niedriger eingeschätzt. Aber die Priorität der Beherrschung der Kenntnisse zum Zitieren, zu Plagiaten, zur Informationsbearbeitung, zur Informationsbewertung, zur Themenwahl und zur Informationsverarbeitung fällt höher aus als der Stellenwert, den diese Kenntnisse im Vergleich in den praktischen Schulungsveranstaltungen erhalten. Aus dem Bereich der Fähigkeiten zum Umgang mit Informationen nehmen nur die Kenntnisse zur Suchstrategie und zur Informationsbewertung als Zielsetzung und auch als Bestandteil der Schulungsveranstaltungen selber einen hohen Stellenwert ein. Den auf die Bibliothek direkt bezogenen Kenntnissen wird sowohl im Bewusstsein der Bibliothekare als auch in den durchgeführten Schulungsveranstaltungen eine große Bedeutung gegeben. Diese Bestandteile von Informationskompetenz beziehen sich im Wesentlichen auf Bibliothekskompetenz, d. h. auf den Umgang mit einzelnen Informationsressourcen und auf den pragmatisch-objektorientierten Ansatz der Benutzerschulung.

Auffallend ist, dass das Thema der Räumlichkeiten der Bibliothek in seiner Bedeutung für die Studierenden und in den praktischen Schulungsveranstaltungen selbst fast gleich wichtig eingeschätzt wird. Der Stellenwert der Kenntnisse zu den Räumlichkeiten steht hinter der Bedeutung von Kenntnissen zum Bibliothekskatalog, zu den Bibliotheksdienstleistungen, zur Suchstrategie, zu den Datenbanken, den Bibliothekswebseiten und zum Bibliotheksbestand. Vor dem Hintergrund der Digitalisierung und der stetigen Vergrößerung des elektronischen Angebots, das nicht mehr an die Bibliothek als Raum gebunden ist, verliert die physische Orientierung (Rundgang, thematische Orientierung am Regal) der Benutzer in den Bibliotheksräumen ihren wichtigen Stellenwert in den Schulungen und Führungen. Auch in den Schulungsveranstaltungen selbst wird den elektronischen Informationsressourcen (Bibliothekskatalog, Bibliothekswebseiten) verstärkt Raum geschenkt. Da in der Befragung die Bedeutung von Kenntnisse zum gedruckten und zum elektronischen Bestand nicht unterschieden wurden, lassen sich hierzu keine weiteren Aussagen treffen.

Bibliothekare in Deutschland vermitteln den Nutzern vorrangig Kenntnisse zur Benutzung ihrer eigenen Bibliotheken. Funktional-bezogene Schulungen, die Einbindung in Arbeitsabläufe oder -strategien, finden nicht in großem Umfang statt. Auf der einen Seite stehen die begrenzten personellen Kapazitäten, die zusätzlich durch die mangelnde Kommunikation der Bedeutung von Informationskompetenz über alle Abteilungen der Hochschulbibliotheken hinweg und die Separation von höheren und gehobenen Dienst belastet werden. Auf der anderen Seite behindern die Komplexität des Themas, Integrationsschwierigkeiten und zeitliche

Beschränkungen einen ganzheitlichen und strukturierten Ansatz in der praktischen Vermittlung von Informationskompetenz. Von der vollständigen Umsetzung der Vermittlung aller Aspekte von Informationskompetenz sind die Bibliotheken und Bibliothekare noch weit entfernt. So meint auch Owusu-Ansah: „Perhaps the greater pitfall of the ACRL approach originated in its overwhelming desire to be all-inclusive and complete.”¹²⁵⁶

Die Frage, ob die starke Berücksichtigung eines bestimmten Teils der Elemente von Informationskompetenz bei der Zielsetzung und der Durchführung den Bedürfnissen der Studierenden und Erwartungen der Hochschullehrenden entspricht, kann nur begrenzt beantwortet werden.

Der Stellenwert, der einzelnen Elementen von Informationskompetenz bei der Beherrschung durch die Studierenden und in den Schulungsveranstaltungen selbst gegeben wird, spiegelt sich in den Kenntnissen der Studierenden wider.

Der gezielte Vergleich der Wünsche und Zielvorstellungen hinsichtlich der zu erwerbenden und zu vermittelnden Elemente von Informationskompetenz mit den Kenntnissen der Studierenden zeigt Gemeinsamkeiten der Priorisierung durch die Bibliothekare und der Einstellung der Studierenden.

Die befragten Bibliothekare beurteilen den Stellenwert der Beherrschung von Fähigkeiten und Kenntnissen im Umgang mit Informationen und deren Bestandteil in Schulungsveranstaltungen insgesamt niedriger und damit sekundär. Sie bewerten jedoch den Stellenwert der Kenntnisse und Fähigkeiten zu diesem Themenbereich, z. B. Plagiate, Zitieren, Informationsbedarf und Informationsbewertung, höher als deren Stellenwert in den Schulungen ist. Die Defizite der Studierenden bestehen dabei verschiedenen Untersuchungen zufolge gerade auf Gebieten wie der Informationsmenge, der Suchstrategie, der Bewertung, der Verarbeitung der Informationen und der vermeintlich überlegenen Technik.¹²⁵⁷ In diesem Zusammenhang werden Bibliothekare ihrem eigenen Anspruch, den Studierenden Informationskompetenz zu vermitteln, nicht gerecht. Den vorliegenden Beobachtungen zufolge bestehen zu wenige Gelegenheiten für die Studierenden, Fähigkeiten im Umgang mit Informationen zu erwerben. Sie könnten jedoch auch nicht ausreichend motiviert sein, um bestehende Möglichkeiten wahrzunehmen.

Trotz der hohen Bedeutung, die der Vermittlung von bibliotheksbezogenen Kenntnissen zugemessen wird, zeigen Befragungen, dass Studierende immer noch Schwierigkeiten im Umgang mit Bibliothekskatalogen und Datenbanken haben.¹²⁵⁸ Die Bibliothekare werden hier ihrem Anspruch, den Studierenden den Umgang mit den Informationsressourcen der Bibliothek zu vermitteln, nicht gerecht. Die Ursachen können unter anderem darin liegen, dass Studierende Schulungen nicht besucht oder die vermittelten Inhalte nicht behalten haben, die Schulungen nicht zum richtigen Zeitpunkt angeboten oder didaktisch nicht effektiv gestaltet wurden. Auf dem Bibliothekartag 2008 in Mannheim wurde außerdem darauf hingewiesen, dass die Studieren-

¹²⁵⁶ (Owusu-Ansah, 2003, S. 226).

¹²⁵⁷ Vgl. (Todd, 2000, S. 3–4); (Hepworth, 2001, S. 221); (Ray et al., 1998, S. [14]–[15], Tab. 1, Fig. 2); (Klatt, 2001, S. 144).

¹²⁵⁸ Vgl. z. B. (Heinze, 2008, S. 9, 24).

den erwarten, auf Informationen und Medien sofort zugreifen zu können, ohne die Qualität der Informationen kritisch zu bewerten.¹²⁵⁹

Die Priorisierung der Fähigkeiten in den Zielvorstellungen und der Praxis stimmen nicht mit den Erwartungen der Hochschullehrenden an Schulungsveranstaltungen der Bibliothek überein.

In Deutschland bemühen sich Bibliothekare besonders in den letzten Jahren im Rahmen des Bologna-Prozesses verstärkt um eine intensive Zusammenarbeit mit den Hochschullehrenden. Häufig befinden sich diese Bemühungen noch in den Anfängen.

Es fällt auf, dass ein Vergleich der Bewertung der Elemente von Informationskompetenz, die Studierende den Bibliothekaren zufolge erwerben sollen, mit den Erwartungen der Hochschullehrenden Unterschiede zwischen der Wahrnehmung und den gesetzten Schwerpunkten zeigt. Seitens der Hochschullehrenden in Deutschland, Großbritannien und Kanada werden vor allem die Vermittlung von Recherche-techniken, der korrekten Verwendung von Bibliothekskatalogen, von Internet- und Literaturquellen und des Zitierens als wichtig erachtet.¹²⁶⁰ Die befragten Bibliothekare bewerten zwar den Stellenwert von Bibliothekskatalogen und Recherche-techniken sehr hoch. Denjenigen der Informationsbewertung und des Zitierens bewerten sie jedoch niedriger. Beim Vergleich der Erwartungen der Hochschullehrenden und den Stellenwerten der Elemente in den Schulungsveranstaltungen fällt dieser Unterschied sogar noch größer aus. Der Informationsbewertung und dem Zitieren kommt in den praktischen Schulungsveranstaltungen ein noch geringerer Stellenwert zu.

Die Erwartung der Hochschullehrenden an die Schulungsveranstaltungen übt allem Anschein nach kaum Einfluss auf die durch die Bibliotheken vermittelten Inhalte und Schwerpunkte aus. Obwohl in der praktischen Vorbereitung einer Schulungsveranstaltung Bibliothekare häufig die Ziele und Inhalte der Schulungsveranstaltungen mit den Kurs- und Seminarleitern abstimmen, werden die Erwartungen der Hochschullehrenden nur teilweise erfüllt. Wie in der Befragung festgestellt, beschränken sich Bibliothekare häufig auf die Bibliothekskataloge und Recherche-techniken. Über die Gründe, weshalb der Vermittlung von Kompetenzen zum Umgang mit Internet- und Literaturquellen und zum Zitieren ein niedriger Stellenwert eingeräumt wird, kann an dieser Stelle nur spekuliert werden. Hauptfaktoren dürften das enge Zeitfenster, das den Bibliothekaren zur Verfügung steht, und ihr Fokus auf die Vermittlung des Bibliotheksangebots darstellen. Der Vergleich zeigt, dass die Zielgruppenorientierung im Bereich der Inhalte der Schulungen einer engeren Zusammenarbeit in der Praxis und der Forschung bedarf, um die jeweiligen Bedürfnisse und Einstellungen besser zu verstehen. Bislang fehlen Daten zur Einschätzung der Relevanz einzelner Komponenten in unterschiedlichen Fachdisziplinen. Auch unterschiedliche Ansprüche und Bedürfnisse der Hochschullehrenden an Fachhochschulen und Universitäten wurden noch nicht untersucht. Zudem wäre interessant, welchen Einfluss die Informationskompetenz der Hochschullehrenden, z. B. zur Suchstrategie und zum Zitieren, auf die Erwartungen bezüglich der Vermittlung bestimmter Kenntnisse und Fähigkeiten in den Schulungsveranstaltungen hat. Konkrete Daten über die allgemeinen Erwartungen der Hochschullehrenden an Inhalte und Ergebnisse von

¹²⁵⁹ Vgl. (Sühl-Strohmenger, 2008b, S. 2-3, 9).

¹²⁶⁰ Vgl. (Vogt, 2004, S. 121–122); (Weetman, 2005b, S. 5); (Gullikson, 2006, S. 585–589).

bibliothekarischen Schulungsveranstaltungen hinaus, z. B. zu welchem Zeitpunkt bestimmte Elemente von Informationskompetenz von den Studierenden erworben oder beherrscht werden sollen, wurden bisher ebenfalls nicht erhoben.

Die Kenntnisse zum Zitieren und zu Plagiaten werden in ihrer Bedeutung für die Studierenden und ihrem Stellenwert in den Schulungsveranstaltungen sehr unterschiedlich eingeschätzt.

Zusammen mit den Kenntnissen zur Informationsbearbeitung, zur Formulierung des Informationsbedarfs, zur Themenwahl und zur Informationsverarbeitung beziehen sich alle Kenntnisse und Fähigkeiten, für den die Befragten die primäre Verantwortlichkeit für die Vermittlung bei Bibliothekaren und Hochschullehrenden gemeinsam oder aber bei Hochschullehrenden allein sehen, auf den Umgang mit Informationen (vgl. Kap. 4.2.2.2). Auffällig ist, dass Befragte aus Fachhochschulbibliotheken häufig einen höheren Wert dieser Komponenten in den durchgeführten Schulungen angaben. Sie sehen hier durch ihre engere Einbindung in Lehrveranstaltungen und durch häufiger durchgeführte fachübergreifender Schulungen stärkere Prioritäten.

Angesichts der gestiegenen Relevanz des Themas Plagiate für die Hochschullehrenden und Studierenden¹²⁶¹ und der Unterstützung unterschiedlicher Literaturverwaltungsprogramme durch die Bibliotheken¹²⁶² erstaunen die Extreme der Einschätzung der befragten Bibliothekare: einige sehen es als sehr wichtig, andere als komplett unwichtig an. Der Zweck des richtigen Umgangs mit Informationsressourcen wird von den Befragten nicht konsequent verfolgt und die Plagiatsproblematik gegenüber den Studierenden nicht umfassend dargestellt. Dabei fällt gerade durch die schnelle und einfache Zugänglichkeit der Informationen im Internet das Stehlen geistigen Eigentums leichter denn je. Das „Copy-Paste-Syndrom“ ist unter den Studierenden weit verbreitet: jeder dritte Studierende hat bereits einmal plagiiert und ein Viertel oder mehr aller Arbeiten sind Plagiate.¹²⁶³ Als Gründe hierfür werden die fehlende Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten, die mangelnden Kenntnisse zum Recherchieren und Zitieren und das mangelnde Rechtsbewusstsein der Studierenden für die Unterscheidung des eigenen vom fremden geistigen Eigentum genannt.¹²⁶⁴ Angesichts dieser Lage müssen sich die Hochschullehrenden gegen die Anfertigung von Plagiaten stärker absichern. Häufig wird dabei vor allem an eine Softwarelösung gedacht. Das Potenzial der Bibliotheken, in diesem Handlungsfeld unterstützend zu wirken, wird nicht wahrgenommen. Beispielsweise hält Schätzlein als Maßnahmen im Hochschulbereich sowohl die Integration von Lehrangeboten zum Recherchieren, Zitieren und Schreiben als auch entsprechende Unterrichtsmethoden in den fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen für angemess-

¹²⁶¹ Vgl. (Schätzlein, 2006); (Fröhlich, 2006); (Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin, 2008). Auch in den USA wird das Thema bereits seit längerer Zeit diskutiert. Vgl. (Bowman, 2004).

¹²⁶² Hochschulbibliotheken bemühten sich vor allem 2007 aktiv um Campuslizenzen für Literaturverwaltungsprogramme. Die Staats- und Universitätsbibliothek Bremen führte 2007 RefWorks campusweit und kostenlos für Mitglieder der Hochschulen im Lande Bremen ein. Die Hochschulen in Baden-Württemberg koordinierten ebenfalls den Einsatz und Ankauf von Literaturverwaltungsprogrammen. Siehe (Arbeitsgruppe Informationskompetenz Bayern, 2008).

¹²⁶³ Vgl. (Weber, 2007, S. 54–55).

¹²⁶⁴ Vgl. (Weber, 2007, S. 90–100); (Schätzlein, 2006, S. 5).

sen.¹²⁶⁵ Simmons sieht ebenfalls nicht die Technik, sondern die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten durch die Bibliothekare als entscheidenden Faktor für den Lernerfolg der Studierenden an: „I am convinced that the re-definition of the librarian's role as teacher-learning facilitator – and not technology per se – will be the most constant factor in the empowerment of learners and their outcomes.“¹²⁶⁶

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Bibliotheken und die befragten Bibliothekare bisher weder auf einen Begriff noch auf die Inhalte geeinigt haben. Es herrscht eine Vielfalt von Begriffen vor. Der Begriff *Informationskompetenz* wird von den befragten Hochschulbibliotheken und Bibliothekaren nicht in seiner ganzheitlichen Bedeutung verwendet. Elemente, die das Konzept Bibliothekskompetenz (vgl. Kap. 1.2.1.2) darstellen, dominieren bei den Fähigkeiten und Kenntnissen, die die Studierenden beherrschen sollen, und in den Schulungsveranstaltungen und -programmen. Dadurch wird die Diskussion zur Verantwortung und Aufgabe der Bibliotheken bei der Vermittlung von Informationskompetenz neu entfacht: Sollen Bibliotheken vorrangig die Suche in ihren Beständen oder aber darüber hinaus Kompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens vermitteln? Definition und Standards werden in Deutschland auf nationaler Ebene nicht offiziell unterstützt.

5.2 Vermittlung von Informationskompetenz im Berufsalltag

Die erste Arbeitshypothese geht davon aus, dass das Schulungsangebot selten in den Studienalltag integriert ist, eine klare Absprache der Verantwortlichkeiten für die Vermittlung einzelner Kenntnisse und Fähigkeiten und eine gute Zusammenarbeit mit den Hochschullehrenden fehlen.

Im Rahmen dieser Untersuchung sind erstmals bundesweit Daten zum Schulungspersonal und zu Schulungsprogrammen an Hochschulbibliotheken erhoben worden. Dafür wurden Bibliotheken zu ihren Schulungsangeboten befragt und die Beschreibungen der Webseiten ergänzend herangezogen. Bibliothekare beantworteten Fragen zum Arbeitsaufwand, zur Verantwortlichkeit und zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden und schätzten ihre Fähigkeiten ein, bestimmte Elemente von Informationskompetenz vermitteln zu können. Das Ergebnis der Untersuchung beschreibt den Ist-Zustand der Schulungsprogramme und die Einstellungen der Bibliothekare im Berufsalltag.

Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen für die Vermittlung von Informationskompetenz – die Schulungsprogramme, die Zusammensetzung des Schulungspersonals, die Verteilung der Verantwortlichkeiten und die Erfahrungen bei der Zusammenarbeit mit den Hochschullehrenden – diskutiert.

¹²⁶⁵ Vgl. (Schätzlein, 2006, S. 6). Schätzlein ist in der Arbeitsstelle für Studium und Beruf der Fakultät Geisteswissenschaften der Universität Hamburg tätig. Er schlägt z. B. das Anerkennen der Literaturrecherchearbeit als eigenständige Leistung der Studierenden, das bewusste Anfertigen einer Bibliographie, die Begleitung der Arbeitsphasen Themenfindung, Gliederung und Literatur- bzw. Materialrecherche durch Lehrende oder Tutoren und die kritische Nutzung von Quellen aus dem Internet vor.

¹²⁶⁶ (Simmons, 2000, S. 44).

5.2.1 Schulungsprogramme

Die befragten Hochschulbibliotheken bieten verschiedene Schulungen an. Sie reichen von einer einfachen Führung bis hin zu einem vollständigen Informationskompetenz-Kurs. In der Literatur werden verschiedene Formen, Entwicklungen und Strukturen beschrieben. Die DBS berücksichtigt jedoch bisher Zahlen zu den Schulungsveranstaltungen nicht umfassend. Erst seit dem Jahr 2007 erheben Hochschulbibliotheken in Nordrhein-Westfalen, Bayern und Baden-Württemberg separat statistische Informationen zur Art und zu den Inhalten ihrer Schulungsaktivitäten.

Schulungsveranstaltungen etablieren sich in den Hochschulbibliotheken als wichtiges Dienstleistungsangebot.

Alle im Rahmen der vorliegenden Untersuchung befragten deutschen Universitäts- und Fachhochschulbibliotheken – bis auf wenige als OPL geführte Institutionen – führen Schulungsveranstaltungen unterschiedlicher Art durch. Aus den Umfragen der 1980er und 1990er Jahre zum Anteil der Bibliotheken, die Benutzerschulung, Bibliothekseinführung oder Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz durchführen, liegen unterschiedliche Daten vor, die zwischen 24 % und 100 % schwanken (vgl. Tab. 3-4).

Folgt man den Angaben der DBS und des BIX, ist ab dem Jahr 2003 die Anzahl der durchgeführten Veranstaltungen um die Hälfte gestiegen (vgl. Tab. 3-8 und Tab. 3-9). Die Zunahme zeigt die vermehrte Bedeutung, die Schulungen im Dienstleistungsspektrum der Bibliothek einnehmen. Schulungsveranstaltungen haben sich inzwischen an deutschen Hochschulbibliotheken als eine wichtige Standarddienstleistung etabliert. Die Aussage von Albrecht und Baron trifft nun ebenfalls auf deutsche Bibliothekare zu: „Librarians are no longer keepers of information, but teachers of information.“¹²⁶⁷ Sie nehmen eine aktive Rolle bei der Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten für den Umgang mit den von ihnen aufbewahrten und verwalteten Informationen und Informationsressourcen ein.

Im Selbstverständnis der Bibliotheken wird der Bibliotheksraum heute als Lernraum oder Lernort gesehen.¹²⁶⁸ In Anlehnung an Entwicklungen in den USA und Großbritannien wird in Deutschland mancherorts bereits an eine Weiterentwicklung der Bibliothek im Sinne des *Information Commons* oder des *Learning Resource Center* gearbeitet. Hier soll die Recherche, Verarbeitung und Publikation an einem gemeinsamen Ort, das (wissenschaftliche) Arbeiten allein oder in Gruppen in einer angenehmen Lern- und Arbeitsatmosphäre möglich sein. Die speziell gestalteten Lernorte und -räume fungieren als Bindeglied zwischen der Universität bzw. dem Hochschulalltag und der Bibliothek.¹²⁶⁹ Schoenbeck zufolge kann die Schaffung von

¹²⁶⁷ (Albrecht et al., 2002, S. 72).

¹²⁶⁸ Vgl. (Schoenbeck, 2008, S. 185); (Lux et al., 2004, S. 113).

¹²⁶⁹ Vgl. (Schoenbeck, 2008, S. 185). Schoenbeck stellt das Konzept der Schaffung eines neuen Lernorts in der Zentralbibliothek der Universität Oldenburg vor. Weitere Informationen bei (Gläser, 2008). Siehe auch die Ausführung zum Lernzentrum in der Universitätsbibliothek Freiburg bei (Sühl-Strohmenger, 2006, S. 11–12). In Großbritannien brachte JISC bereits 2006 eine Publikation zur Gestaltung von Lernräumen heraus. Siehe (Joint Information Systems Committee/e-Learning Programme, 2006, S. 22–27).

Strukturen und Rahmenbedingungen, die es den Studierenden ermöglichen, Informationskompetenz zu entwickeln, sogar als Strategie in Bezug auf jede Bibliotheksdienstleistung dienen: „Kompetenzentwicklung könnte [...] zu einer Leitidee werden, die Detailfragen bei der Gestaltung der physischen wie auch der elektronischen Bibliothek beantworten kann.“¹²⁷⁰

Schulungsprogramme umfassen eine Basis- und zwei Ausbaustufen.

Bereits im Jahr 1999 gab es den ersten Ansatz einer vom DBI berufenen Expertengruppe Benutzerschulung, ein Projekt zu beantragen, in dem ein umfassendes Curriculumkonzept für Benutzerschulungen entwickelt, einige Schulungsmodule exemplarisch erarbeitet und die Schulungspotenziale neuer Lerntechniken geprüft werden sollten. Mit der Auflösung des DBI sind diese Bemühungen jedoch nicht fortgesetzt worden.¹²⁷¹

In der deutschen Fachliteratur wurden in den letzten Jahren drei Arten von Schulungsangeboten an deutschen Hochschulbibliotheken unterschieden: eigenständige Bibliotheksveranstaltungen, in Fachkurse integrierte Schulungseinheiten und eigenständige Kurse der Bibliothek im Rahmen des Bachelor- oder Masterstudiums. Der Befragung im Rahmen dieser Arbeit zufolge führen die befragten Bibliotheken bundesweit am häufigsten eigenständige fachübergreifende und fachspezifische Schulungen durch. In einem Seminar zum wissenschaftlichen Arbeiten eingebettete Angebote werden von jeder elften, in anderen Seminaren eingebettete Schulungen in jeder achten Bibliothek angeboten. Führt die Bibliothek fachspezifische Schulungen durch, bietet sie häufiger fachübergreifende Veranstaltungen an. Werden Schulungen in Seminaren zum wissenschaftlichen Arbeiten eingebettet, existieren bereits fachübergreifende bzw. fachspezifische Schulungen im Rahmen eines bibliothekarischen Schulungsprogramms.

Es ist auffallend, dass sich gerade einmal jede vierte Hochschulbibliothek zum Zeitpunkt der Befragung mit Schulungsangeboten in die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge einbringen konnte, häufiger mit fachübergreifenden als mit fachspezifischen Kursen. Obwohl die Fachhochschulen 2006 bereits mehr Studiengänge auf die neue Struktur umgestellt hatten¹²⁷², integrierten Universitätsbibliotheken ihre Angebote häufiger in die wenigen neuen Bachelor- und Masterstudiengänge. Universitätsbibliotheken konnten aufgrund ihrer größeren Mitarbeiterzahl im Schulungsbereich schneller auf die Veränderungen reagieren.

Die Verteilung der einzelnen Schulungsangebote, ihr inhaltlicher Umfang und ihre Integration in die Studienpläne stellen unterschiedliche Ausbaustufen eines umfassenden Schulungsprogramms der Bibliotheken zur Vermittlung von Informationskompetenz dar.

– Basisstufe:

eigenständige fachübergreifende und -spezifische Schulungen.

Sie können in kurzer Zeit eine Vielzahl von Studierenden erreichen, sind häufig zielgruppenspezifisch

¹²⁷⁰ (Schoenbeck, 2008, S. 187).

¹²⁷¹ Vgl. (Homann, 1999c, S. 684–686).

¹²⁷² Im Sommersemester 2006 boten 36,3 % der Hochschulen Bachelor- und Masterstudiengänge an, im Wintersemester 2006/2007 45,1 %; Universitäten zu 38,8 % und Fachhochschulen zu 69,5 %. Vgl. (Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), 2008b, S. 7, 9).

und modular aufgebaut. Sie orientieren sich jedoch im wesentlichen an spezifischen Informationsmedien (vgl. Kap. 1.3.2).

– Ausbaustufe 1:

einzelne Schulungen im Rahmen von Kursen der Fachbereiche.

In diesen Veranstaltungen arbeitet der Bibliothekar mit einer homogenen Gruppe und kann die praktische Relevanz an Beispielen aus dem Kursplan aufzeigen. Die Einbindung erfolgt oft punktuell und hängt sehr stark von dem Hochschullehrenden ab. Eine strukturierte und umfassende Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten ist häufig nicht möglich (vgl. Kap. 1.3.2).

– Ausbaustufe 2:

ins Curriculum der Bachelor- und Masterstudiengänge eingebundene Kurse.

Sie werden von den Bibliothekaren selbst verantwortet. Sie bieten die Möglichkeit einer umfangreichen Vermittlung von Kenntnissen. Sie bedeuten für die Bibliothekare selber einen großen Aufwand in der Durchführung und Vor- und Nachbereitung (vgl. Kap. 1.3.2).

E-Learning-Kurse, die Präsenzveranstaltungen begleiten oder ersetzen, werden in dieser Arbeit nicht berücksichtigt, können jedoch das umfassende Präsenz-Schulungsprogramm in einer weiteren Ausbaustufe ergänzen.

Fazit: Die Hochschulbibliotheken führen vor allem die klassischen Veranstaltungen in Form fachübergreifender und fachspezifischer eigenständiger Schulungen durch. Diese haben sich trotz unterschiedlicher institutioneller Rahmenbedingungen und -anforderungen durchgesetzt, weil sie ohne großen Koordinationsaufwand flexibel auf die Bedürfnisse der Nutzer angepasst werden können. Alle Hochschulbibliotheken beteiligen sich damit an der Basisstufe eines Schulungsprogramms. Darüber hinaus ist das strukturelle Potenzial vorhanden, alle Zielgruppen zu den jeweiligen geeigneten Zeitpunkten in den Studiengängen selbst zu erreichen. Die Ausbaustufen machen jedoch gleichzeitig deutlich, dass Bibliothekare für eine Optimierung, Integration und Strukturierung ihrer Angebote auf eine ausreichende personelle Ausstattung und auf die Zusammenarbeit der Fachbereiche und der Hochschullehrenden angewiesen sind.

Schulungsveranstaltungen der Bibliotheken werden seltener in die Kurs- und Studienpläne integriert.

Die Integration, die vor allem in den Ausführungen US-amerikanischer Verbände und Bibliothekare als entscheidender Erfolgsfaktor herausgestellt wird, sich aber auch in den USA, Großbritannien und Australien noch nicht vollständig als Modell etabliert hat (vgl. Kap. 1.3.2), ist in Deutschland bisher nur vereinzelt in die Praxis umgesetzt worden. Es besteht ein deutlicher Unterschied zwischen den fast flächendeckend, eigenständig von den Bibliotheken angebotenen Schulungsveranstaltungen und der vereinzelt Integration der Schulungen in die Lehrveranstaltungen und Curricula der Studiengänge. Schulungsveranstaltungen, bei denen Bibliothekare auf die Zusammenarbeit der Hochschullehrenden angewiesen sind, werden seltener angeboten. Dieses Ergebnis der vorliegenden Untersuchung korrespondiert mit den Zahlen der bayerischen

Umfrage aus dem Jahr 2008¹²⁷³ und zeigt, dass die Integrationsmöglichkeiten mit dem Ziel, die Mehrheit der Studierenden zu erreichen, bisher nicht ausgeschöpft werden.

Die Etablierung einer strukturierten Integration von einzelnen Sitzungen oder kompletten Kursen in die Studiengänge stellt häufig eine große Herausforderung dar. Zum Teil erhalten Bibliothekare nicht die Möglichkeit, Schulungen anzubieten, weil Hochschullehrende aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen und mangelnden Kenntnisse das Potenzial der Bibliotheken nicht kennen oder nicht nutzen (wollen) (vgl. Kap. 3.2.4.1). Aber auch die Kommunikation der Angebote gegenüber den Hochschullehrenden durch die Bibliothekare ist oft defizitär. Die Vermutung liegt nahe, dass Hochschullehrende, die die Schulungsmöglichkeiten und Kompetenzen der Bibliotheken in diesem Bereich besser kennen, häufiger die Integration von solchen Veranstaltungen in die Seminare und Studienpläne der Fachbereiche unterstützen würden. Hapke schreibt bereits im Jahr 2000: „Vor der Zusammenarbeit müssen oft die Lehrenden selbst von der Notwendigkeit von Informationskompetenz-Schulungen überzeugt werden, was durchaus ein längerer Prozess sein kann.“¹²⁷⁴

Die Qualität des Kontakts zwischen den Hochschullehrenden und den Bibliotheksmitarbeitern und die Lobbyarbeit in diesem Bereich erhält vor diesem Hintergrund eine neue Bedeutung. Die Schaffung einer Vertrauensbasis für die konstruktive Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden ist jedoch häufig zeit- und arbeitsintensiv. Zum besseren gegenseitigen Verständnis werden Informationen zu den fachspezifischen Bedürfnissen und zum Grad der Informationskompetenz der Hochschullehrenden, zu ihren Gewohnheiten bei der Informationssuche und zum Umfang der von den Hochschullehrenden in ihren Veranstaltungen selbst unterrichteten Aspekte von Informationskompetenz benötigt.

Auch *Best-Practice*-Beispiele der unterschiedlichen Integrationsmöglichkeiten wurden bisher nicht gesammelt. In den USA ergab die Analyse ausgewählter Programme, dass die Zusammenarbeit von Hochschullehrenden, Bibliothekaren und Hochschulleitungen die Einbettung der Kompetenzen in die fachwissenschaftlichen Kurse verbessert.¹²⁷⁵ So schlägt auch Hapke in seinem strategischen Plan zur Integration in das Studium als erste Stufe vor, zusammenzutragen, „was Informationskompetenz für die Universität bedeutet, welche Bedürfnisse die Studierenden in diesem Bereich haben, welche Personen die Lehre in dem Bereich tragen können, an welchen Stellen im Curriculum Informationskompetenz gut integriert werden kann.“¹²⁷⁶ Dieser Vorschlag wird von den Empfehlungen der *Analysis of Instructional Environments Task Force* der ACRL *Instruction Section* aus dem Jahr 2007 gestützt.¹²⁷⁷

Bibliotheken erreichen mit ihren Schulungsangeboten nur eine Minderheit der Studierenden.

¹²⁷³ Vgl. (Franke et al., 2008, S. 524–525).

¹²⁷⁴ (Hapke, 2000, S. 828).

¹²⁷⁵ Vgl. (American College and Research Libraries/Institute for Information Literacy, 2003, S. 544–548).

¹²⁷⁶ (Hapke, 2001, S. 4).

¹²⁷⁷ Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section/Analysis of Instructional Environments Task Force, 2007, S. 2, 15, 19–21, 34–38, 40–42).

Obwohl die Bibliotheken ihre Schulungstätigkeiten gesteigert haben, besuchten Untersuchungen zufolge nur zwischen 25 % und 30 % der Studierenden in Deutschland eine Schulung, zwischen 12 % und 57 % eine Bibliothekseinführung (vgl. Tab. 3-12).

Die Zahlen können bedeuten, dass eine Minderheit der Studierenden mehrere Schulungen besucht, die Angebote nicht ausbucht sind oder nicht angenommen werden. Sie stellen aber insgesamt die Effektivität des bisherigen Systems, das die Studierenden trotz umfangreicher Bemühungen nicht flächendeckend erreicht, in Frage. Auch wenn die Studierenden Informationskompetenz und den Umgang mit elektronischen Informationen als sehr wichtig bewerten, zeigt sich das nicht in ihrem Studienalltag. Häufig beschränken sie sich auf die bereitgestellten Literaturlisten der Hochschullehrenden. Dieser Service suggeriert ihnen, dass die selbstständige Literatursuche und der Erwerb entsprechender Fähigkeiten nicht notwendig sind. Bei einigen Studierenden entsteht mit der Zahlung von Studiengebühren zudem der Eindruck, dass ihnen bestimmte Dienstleistung, z. B. die Literaturlisten vom Hochschullehrenden, zustehen. Der vollgepackte Stundenplan vieler Studierender (besonders der neuen Bachelorstudiengänge) bietet darüber hinaus auch nur wenige Zeitfenster für den Besuch von Schulungen. Trotz der zunehmenden Plagiatsproblematik kann den Studierenden die Bedeutung der Teilnahme an unterstützenden Schulungsveranstaltungen, die den richtigen Umgang mit Informationen behandeln, nicht vermittelt werden. Der Einfluss und die Effektivität individueller Selbstlernmöglichkeiten wie Online-Tutorials und Lernmodule, die bisher nicht alle Hochschulbibliotheken anbieten, wurde in keiner Untersuchung für Deutschland betrachtet.

Die niedrigen Teilnehmerzahlen können aber auch in einer weiteren Interpretation auf die bereits ausgeschöpften Kapazitäten der verwendeten Methoden und der personellen Ausstattung der Bibliotheken im Schulungsbereich hindeuten. Ein Personalschlüssel, wie viele Bibliotheksmitarbeiter unter Nutzung effizienter Methoden für die Durchführung von Schulungen für die Mehrheit der Studierenden benötigt werden, wurde bisher nicht ermittelt. Der Vergleich zwischen der Anzahl der Studierenden und der zur Verfügung stehenden Bibliotheksmitarbeiter deutet darauf hin, dass Bibliotheken aufgrund ihrer begrenzten personellen Ressourcen auch in Zukunft nicht alle Studierenden im gewünschten Umfang erreichen werden. Sie sind deshalb auf die Multiplikatorenwirkung und die gezielte Förderung einzelner Gruppen angewiesen. Wie an der Universitätsbibliothek Bonn im Fach Volkswirtschaftslehre bereits praktiziert¹²⁷⁸, können z. B. Tutoren stärker eingesetzt werden.

5.2.2 Schulungspersonal

Den Umfang und die Qualität des angebotenen Programms bestimmt maßgeblich das Schulungspersonal. Erstmals wurden Zahlen zur Personalausstattung in diesem Bereich, zum Arbeitsaufwand und zur Selbsteinschätzung erhoben.

An Universitätsbibliotheken ist jeder siebte, an Fachhochschulbibliotheken jeder dritte Mitarbeiter im Bereich Schulungen tätig.

¹²⁷⁸ Vgl. (Sandmann, 2006).

Die Hochrechnung zeigt, dass drei Viertel der Mitarbeiter, die Schulungen durchführen, an Universitätsbibliotheken und ein Viertel an Fachhochschulbibliotheken beschäftigt sind. Die Verteilung spiegelt ebenfalls das Verhältnis der Studentenpopulationen wider (vgl. Kap. 4.1.1.2).¹²⁷⁹ Auf jeden schulenden Mitarbeiter kommt an beiden Bibliothekstypen fast die gleiche Anzahl von Studierenden.¹²⁸⁰ Im Durchschnitt sind pro Universitätsbibliothek zwischen 14 und 15 Mitarbeiter von durchschnittlich 93 Mitarbeitern, pro Fachhochschulbibliothek zwischen 3 und 4 Mitarbeiter von durchschnittlich 9 Mitarbeitern an Schulungen beteiligt (vgl. Kap. 4.1.2.2).

Die unterschiedliche Beteiligung an Universitäts- und Fachhochschulbibliotheken begründet sich in der Arbeitsorganisation und Organisationsstruktur der Bibliothekstypen: An Universitätsbibliotheken sind die Abteilungsstrukturen stärker ausgeprägt. Die Prozesse werden stärker arbeitsteilig getrennt. An Fachhochschulbibliotheken müssen weniger Mitarbeiter breitere Aufgabengebiete wahrnehmen. Aufgrund der Personalausstattung werden die Mitarbeiter hier häufiger neben ihrer Haupttätigkeit in anderen Bereichen in die benutzungsbezogenen Dienstleistungen einbezogen. Inwieweit und in welchem Rahmen die Befragten dabei Schulungen als Belastung empfinden, wurde bisher nicht untersucht.

Die Anzahl der Mitarbeiter einer Einrichtung bestimmt den Umfang des Schulungsprogramms der Bibliothek. Bibliotheken, die mit Personal gut ausgestattet sind, bieten häufiger fachübergreifende und fachspezifische Angebote in den Bachelorstudiengängen und seltener Schulungen im Rahmen der Seminare zum wissenschaftlichen Arbeiten an. In Bibliotheken mit kleinerem Personalstamm sind diese häufig mit der Durchführung eigenständiger und ausgewählter integrierter Schulungsveranstaltungen bereits ausgelastet. Bibliotheken mit einer größeren Mitarbeiterzahl sind überwiegend Universitätsbibliotheken, an denen vor allem Fachreferenten an der Etablierung der Kurse für die Module in den Bachelorstudiengängen beteiligt sind.¹²⁸¹ Mitarbeiter in kleineren Bibliotheken können sich häufig nicht auf Informationsdienste oder die Durchführung von Schulungen spezialisieren und müssen gleichzeitig andere Aufgaben im Geschäftsgang wahrnehmen. Aufgrund der personellen Gegebenheiten sind sie häufiger auf einzelne integrierte Schulungen im Rahmen der Lehrveranstaltungen angewiesen. Das Abhalten eigenständiger, über ein Semester gehender Kurse im Rahmen der Bachelorstudiengänge ist nur begrenzt personell leistbar.

Die Anzahl der Mitarbeiter, die Schulungen durchführen, beeinflusst auch den Anteil der mit Schulungen erreichten Studierenden, der angesichts flächendeckender einführender Schulungsprogramme nicht hoch genug ist. Personelle Ressourcen und Potenziale können durch Automatisierung, moderne Informationstechnologien und Umstrukturierungen freigesetzt werden, um sie im Sinne der Etablierung der Schulungsveranstaltungen als wichtiges Dienstleistungsangebot der Bibliotheken zu verwenden. Insgesamt ist eine ausreichende Anzahl von Mitarbeitern für die Etablierung eines alle Aspekte umfassenden Schulungsprogramms notwendig. Bereits 2004 beurteilt Franke die Situation folgendermaßen:

¹²⁷⁹ Universitätsbibliotheken versorgen im Durchschnitt 15.915 Studierende, Fachhochschulbibliotheken 4.296 Studierende. Vgl. Kap. 4.1.1.2.

¹²⁸⁰ In einer Universitätsbibliothek kommen 1.104, in einer Fachhochschulbibliothek 1.190 Studierende auf einen schulenden Mitarbeiter. Vgl. Kap. 4.1.2.2.

¹²⁸¹ Fast alle Berichte über die Konzeption und Etablierung eines Schulungsprogramms in den Bachelor- oder Masterstudiengängen wurden von Fachreferenten verfasst. Vgl. Kap. 1.3.2.

„Voraussetzung für eine erfolgreiche Gestaltung von Veranstaltungen zur Vermittlung von Bibliotheks- und Informationskompetenz ist neben einem fundierten Gesamtkonzept die Bereitstellung der notwendigen personellen, organisatorischen, räumlichen und technischen Ressourcen. Dies kann durch entsprechende Umstrukturierungen und Schwerpunktfestlegungen innerhalb der Bibliothek mit den vorhandenen Kapazitäten ohne Beanspruchung zusätzlicher Mittel erreicht werden.“¹²⁸²

Ob eine Umstrukturierung des Personals im Sinne der strategischen Ziele der Bibliotheken erfolgt, kann erst in den nächsten Jahren eingehender untersucht werden. Es ist jedoch sicher, dass ohne eine Umstrukturierung der Mitarbeiter der Wechsel von der bestands- zur dienstleistungsorientierten Bibliothek nicht möglich ist.

Neben der Anzahl der für Schulungen zur Verfügung stehenden Mitarbeiter ist auch deren Zusammensetzung interessant.

Die befragten Bibliotheksmitarbeiter besitzen in der Mehrheit einen Diplom-Abschluss und bis zu 20 Jahre Berufserfahrung.

Ausgehend von der demographischen Einordnung der Teilnehmer ergaben sich Unterschiede in ihrer Zusammensetzung. Befragte mit einem Abschluss der Gruppe 1 (Magister, Staatsexamen, etc.) stellten 34,8 % und mit einem Abschluss der Gruppe 2 (Diplom (FH), etc.) 57,5 % der Teilnehmer. Befragte aus Fachhochschulbibliotheken oder mit einem Abschluss der Gruppe 1 waren an der Durchführung von Schulungen beteiligt, auch wenn sie erst ein halbes Jahr in Bibliotheken arbeiteten. Befragte aus Universitätsbibliotheken arbeiteten bereits ein Jahr, mit einem Magister-, Staatsexamen- oder Diplom (Universität)-Abschluss sogar anderthalb, mit einem Master-Abschluss zweieinhalb Jahre in Bibliotheken. Mit dem Fragebogen wurde kein Mitarbeiter mit einem Abschluss der Gruppe 1 erreicht, der weniger als anderthalb Jahre in Bibliotheken arbeitete.¹²⁸³ Im Großen und Ganzen werden jedoch alle Bibliotheksmitarbeiter schnell mit Schulungsaufgaben betraut.

Insgesamt konnte ein Drittel der Befragten bis zu zehn Jahre, ein weiteres bis zu zwanzig Jahre Berufserfahrung nachweisen. Potenziale der befragten Mitarbeiter, die sie vor allem in den letzten zwanzig Jahren sammelten, liegen in ihrer Flexibilität, Experimentierfreude, Lernbereitschaft und Begeisterungsfähigkeit. Im Vergleich zu den USA kann auf weniger Personen mit sehr langer Berufserfahrung in diesem Bereich zurückgegriffen werden (vgl. Kap. 3.2.2). Es stehen weniger Erfahrungswerte aus der frühen Zeit und zu erprobten Methoden der Benutzerschulung zur Verfügung.

Schulungstätigkeiten werden seit fünf Jahren verstärkt in Stellenbeschreibungen aufgenommen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Befragung können in diesem Bereich keinen vollständigen Eindruck vermitteln. Da aber bisher auf keine Untersuchung der Arbeitsplätze und Stellenausschreibungen für Bibliotheksmitarbeiter im Schulungsbereich zurückgegriffen werden kann, deuten sie einzelne Tendenzen an. Sie lassen

¹²⁸² Vgl. (Franke et al., 2004, S. 516).

¹²⁸³ Für Fachreferenten findet der Einstieg in eine Anstellung heute häufig über Projekte statt. Vgl. den Vortrag zum Projektalltag in wissenschaftlichen Bibliotheken auf dem Bibliothekartag 2008 in Mannheim bei (Schröter, 2008).

erkennen, dass die Hochschulbibliotheken vor allem in den letzten fünf Jahren auf die steigende Bedeutung der Vermittlung von Informationskompetenz durch die Aufnahme von Schulungstätigkeiten in Stellenbeschreibungen reagiert haben. In den Stellenbeschreibungen jüngerer Mitarbeiter stellte die Durchführung von Schulungen von Beginn an eine Aufgabe dar. Bei Befragten mit längerer Berufserfahrung wurde sie häufiger hinzugefügt. Wurde die Schulungstätigkeit in die Stellenbeschreibung aufgenommen, fand es bei fast jedem zweiten in den letzten fünf Jahren, bei jedem Dritten in den letzten sechs bis zehn Jahren statt. An Fachhochschulbibliotheken kam die Aufgabe häufiger als an den Universitätsbibliotheken in den letzten fünf Jahren hinzu.¹²⁸⁴

Die Analyse bestätigt, dass die Bedeutung von Schulungen angesichts der Ergebnisse der SteFi-Studie von 2001 erkannt und bei der Besetzung von Stellen und beim Personalmanagement berücksichtigt wurde. Durch den im Jahr 1999 eingeleiteten Bologna-Prozess und der damit einher gehenden Umstrukturierung bot sich den Bibliotheken die Möglichkeit, Schulungen gezielt in den Studienplänen zu verankern. Darüber hinaus nahmen die Bibliotheken wahr, dass die Nutzer im Umgang mit der wachsenden Informationsmenge des Internets, den elektronischen Ressourcen und vielen anderen Endnutzerdiensten überfordert sind und die Möglichkeiten nicht mehr vollständig ausschöpfen können. Die Automatisierung rationalisierte viele Geschäftsgänge, das Internet öffnete viele neue Informationszugänge und machte den Bibliotheken Konkurrenz. Informationskompetenzvermittlung wurde und wird von vielen Bibliotheken als eine Zukunftssicherung des Berufsstands gesehen, in der Bibliothekare zwischen Informationsressourcen und den Bedürfnissen des Nutzers vermitteln.

Befragte führten durchschnittlich 17 Schulungen pro Jahr durch, d. h. eine Schulung alle drei Wochen.

Die Anzahl der an Schulungen beteiligten Mitarbeiter – an Universitätsbibliotheken zwischen 14 und 15 und an Fachhochschulbibliotheken zwischen 3 und 4 – spiegelt sich in der Anzahl der Schulungen wider, die die Befragten im Durchschnitt durchführen. Die Belastung der betreffenden Mitarbeiter fällt dabei sehr unterschiedlich aus.

Während an Universitätsbibliotheken bis zu 9 Schulungen von den einzelnen Mitarbeitern durchgeführt werden, sind es an Fachhochschulbibliotheken 10 oder mehr. Die Schulungstätigkeit verteilt sich an Universitätsbibliotheken auf mehr Mitarbeiter. An Fachhochschulbibliotheken ist die Belastung im Allgemeinen aufgrund der geringeren Mitarbeiterzahl größer. Den Ergebnissen der Befragung zufolge findet hier zudem auch häufiger eine Zusammenarbeit mit den Hochschullehrenden statt (vgl. Kap. 4.2.2.6).

Befragte mit einem Abschluss der Gruppe 2 (Diplom (FH), etc.) führen häufiger als Befragte mit einem Abschluss der Gruppe 1 (Magister, Staatsexamen, etc.), unabhängig vom Bibliothekstyp, dreißig oder mehr Schulungen in einem Ein-Jahres-Zeitraum (Wintersemester 2005/2006 und Sommersemester 2006) durch. Dieser Unterschied kann in Beziehung zur Art der durchgeführten Schulung gesetzt werden: Befragte mit

¹²⁸⁴ Im dritten Quartal 2008 erwähnten 14 der 31 in der Mailingliste *Inetbib* ausgeschriebenen und im Volltext zugänglichen Stellenausschreibungen Tätigkeiten im Bereich der Informationskompetenz, der Informationsvermittlung oder der Benutzerschulung.

einem Abschluss der Gruppe 2 sind vor allem in die häufiger nachgefragten fachübergreifenden Einführungen eingebunden. Fachspezifische Schulungen finden an sich seltener statt.

Werden die Ergebnisse der Befragung in Deutschland mit Ergebnissen aus den USA verglichen, fällt auf, dass die Befragten aus Deutschland (zwei Drittel mit bis zu 19 und ein Drittel mit 20 oder mehr Veranstaltungen) weniger Schulungen durchführen als die Befragten einer Untersuchung aus den USA von 1995 (eine Hälfte mit bis zu 20 Veranstaltungen, die andere Hälfte mit mehr als 20 Veranstaltungen).¹²⁸⁵ Während sich das Personal in den USA stärker spezialisiert hat und dort Stellen, die sich ausschließlich mit der Planung und Durchführung von Schulungsprogrammen beschäftigen, keine Ausnahme bilden, herrschen in Deutschland in diesem Bereich Mischarbeitsplätze vor.

Darüber hinaus bestätigen die Ergebnisse, dass im Wintersemester von den Befragten die meisten Schulungsveranstaltungen durchgeführt wurden. Im Sommersemester umfassten sie nur 60 % dieses Volumens. Der Beginn vieler Studiengänge im Wintersemester und die damit verbundenen Erstsemestereinführungen der Bibliotheken sind ein Indiz für den großen Raum, den die Orientierung und die Information über die allgemeine Bibliotheksbenutzung einnehmen. Teilweise verschiebt sich derzeit die Anfertigung der Abschlussarbeit in siebensemestrigen Studiengängen ebenfalls auf das Wintersemester, so dass hier unter Umständen noch ein Anstieg der Belastung erwartet werden kann. Der große Unterschied zwischen Winter- und Sommersemester zeigt außerdem, dass selten elektronische Medien in Form eines virtuellen Rundgangs oder eines elektronischen Lernmoduls zur Vermittlung von orientierenden Informationen eingesetzt werden. Es stellt sich die Frage, ob die Bindung vieler Schulungskräfte durch die umfangreiche Vermittlung allgemeiner Informationen sinnvoll ist.

Im Durchschnitt verbringen die Befragten drei Arbeitsstunden pro Woche mit Schulungsaktivitäten.

Die Schätzung dieser Zahl auf das ganze Jahr verteilt ist etwas verzerrt, da die Auswirkung von sehr intensiven Phasen häufig unter- oder überschätzt wird. Die Verteilung wird insgesamt sehr unterschiedlich gehandhabt. Einige Befragte verwenden 10 Minuten, andere 32 Stunden für diesen Bereich. Am häufigsten verbringen die Befragten zwei Stunden pro Woche mit der Planung und Durchführung von Schulungen. Geht man von einer 38,2-Stunden-Arbeitswoche (Vollzeit)¹²⁸⁶ aus, dann verbringen Mitarbeiter durchschnittlich 12,7 % ihrer wöchentlichen Arbeitszeit mit der Planung und Durchführung von Schulungen. Das Ergebnis entspricht der Zahl einer Umfrage aus den USA von 1996 (10 %).¹²⁸⁷ Jüngere Untersuchungen ermittelten jedoch häufiger, dass Schulungen die Hälfte der Arbeitszeit in Anspruch nehmen (vgl. Tab. 3-11).

Die Zahl relativiert sich jedoch, wenn die im Durchschnitt aufgewendeten drei wöchentlichen Arbeitsstunden in Beziehung zu den alle drei Wochen durchgeführten Schulungen gesetzt werden. Hier ergibt sich ein Planungs- und Durchführungsaufwand von neun Arbeitsstunden für eine Schulungsveranstaltung. Die Anzahl

¹²⁸⁵ Vgl. (Patterson et al., 1990, S. 517–522).

¹²⁸⁶ Vgl. (Spitznagel et al., 2007, S. 8).

¹²⁸⁷ Vgl. (Avery et al., 1996).

der im Schulungsbereich verbrachten Arbeitsstunden steigt mit der Anzahl der durchgeführten Veranstaltungen. Bei der Hochrechnung der Zahlen für den Aufwand pro Schulung ergibt sich dabei ein hoher Zeitbedarf. Zusammen mit dem Ergebnis, dass nur die Hälfte der Hochschulbibliotheken eine Materialsammlung pflegt (vgl. Kap. 4.2.5.7), wird die Vermutung unterstützt, dass viele Befragte ihre Materialien komplett selbst erstellen. Dies wirft die Frage nach der Effizienz der Planung und Durchführung der Schulungen auf. Die große Zahl der Befragten, die nur wenige Stunden im Schulungsbereich verbringen, weist auf die Existenz von Mitarbeiterpools für den ausschließlichen Einsatz in Zeiten großer Nachfrage hin. Die Durchführung von wenigen Schulungen lässt diesen Mitarbeitern jedoch keinen Raum für das Entwickeln einer eigenen Routine. Der Erarbeitungsaufwand ist ohne bereitstehende Materialien jedes Mal wieder groß. Darüber hinaus zeigen die Zahlen aber auch, dass vielen Befragten, die mehr als 30 Schulungsveranstaltungen durchführen, nur zwei bis dreieinhalb Stunden zur Verfügung stehen. Diese können deshalb nicht ausreichend Zeit für die Planung und Reflexion vorsehen, wenn von einer durchschnittlichen Veranstaltungsdauer von 60 bis 90 Minuten ausgegangen wird. Wird die Schulung nicht regelmäßig durchgeführt, wird mehr als die Dauer der Schulungsveranstaltung als Vorbereitungszeit benötigt. Mit zunehmender Berufserfahrung reduziert sich der Aufwand. Ob diese Zeit von vornherein eingeplant ist oder zu Lasten anderer Aufgaben geht, konnte im Rahmen dieser Befragung nicht geklärt werden.

Außerdem gibt es ausgehend von der Arbeitsstätte der Befragten einen Unterschied. An Universitätsbibliotheken steht ihnen mehr Zeit zur Verfügung als an Fachhochschulbibliotheken. Befragte mit einem Abschluss der Gruppe 1 beschäftigen sich an Universitätsbibliotheken häufiger über sechs, an Fachhochschulbibliotheken vorrangig unter sechs Stunden pro Woche mit Schulungen. Befragte mit einem Abschluss der Gruppe 2 verbringen an Universitätsbibliotheken öfter 4 bis 5,5 Stunden, an Fachhochschulbibliotheken häufiger nur 1,5 Stunden pro Woche im Bereich Schulungen. Grundsätzlich haben die Befragten an Fachhochschulbibliotheken weniger Zeit für die Planung und Durchführung von Schulungen. Hier ist die Vermittlung von Informationskompetenz eine von vielen Aufgaben der Befragten. Aber auch in den USA und Australien ist dies der Fall.¹²⁸⁸ Mischarbeitsplätze haben zwar den Vorteil, dass die Kenntnisse zu Informationsressourcen immer auf dem aktuellen Stand sind, aber auch den Nachteil, dass zu wenig Zeit für Vorbereitung und Reflexion zur Verfügung stehen. Arbeitsplätze, die sich nur mit der Planung und Durchführung von Schulungen beschäftigen, sind in Deutschland sehr selten. Hier wird die Durchführung von Schulungen noch nicht als selbstständige Einheit des Dienstleistungsprogramms, die eine Koordination der verschiedenen und vielfältigen Bemühungen benötigt, wahrgenommen. Insgesamt stellt sich weiterhin die Frage, wie die Vermittlung von Informationskompetenz effektiver und effizienter in die Arbeitsabläufe der Mitarbeiter integriert werden kann.¹²⁸⁹ Die vorliegenden Ergebnisse zeigen bereits, dass die Befragten mehr Arbeitsstunden mit Schulungsaktivitäten verbringen (jedoch nicht mehr Schulungen durchführen), wenn die jeweilige Bibliothek den Begriff Informationskompetenz in den Veranstaltungstiteln benutzt. Hier ist die Notwendigkeit eines entsprechenden Zeitrahmens für die Vor- und Nachbereitung erkannt worden.

¹²⁸⁸ Vgl. (Patterson et al., 1990, S. 517–522); (Clyde, 2002, S. 158); (Hallam et al., 2008, S. 66, Tab. 5.87).

¹²⁸⁹ Vgl. auch die Desiderate und Kritiken bei (Jank, 2005, S. 139–140); (Sühl-Strohmenger, 2003b, S. 7); (Bieler et al., 2005, S. 5–6).

Es fehlen detaillierte Zahlen zur Berechnung des Zeitaufwands für Durchführung, Vor- und Nachbereitung von Schulungen und zu den Unterschieden fachübergreifender und fachspezifischer Veranstaltungen. Die hier ermittelte Zahl von drei wöchentlichen Arbeitsstunden bei 17 Schulungen im Jahr kann deshalb nur als grober Richtwert dienen.

5.2.3 Verantwortlichkeit

Ein wesentliches Element einer effizienten Zusammenarbeit und damit eines erfolgreichen Schulungsprogramms ist die Festlegung der Verantwortlichkeiten, in den Worten der ACRL: „Successful collaboration requires carefully defined roles, comprehensive planning and shared leadership.”¹²⁹⁰ Mit der Formulierung der *Information literacy competency standards for higher education*¹²⁹¹ zeigten zuerst die Bibliotheken in den USA ihre Zuständigkeit für das Thema Informationskompetenz. Sie nehmen häufig die aktive Rolle bei der Etablierung einer Schulung im Fachbereich ein. In Deutschland ist die Verteilung der Zuständigkeiten zwischen Bibliothekaren und Hochschullehrenden noch nicht geklärt. Neben den Erwartungen und Einstellungen der Hochschullehrenden sind vor allem die Werte, Haltungen und Einsichten der Bibliothekare von besonderem Interesse. Aus bibliothekarischer Sicht findet sich erst 2007 mit den Standards zur Informationskompetenz aus Baden-Württemberg ein konkreter Ansatz (vgl. Kap. 1.3.3). Eine Zusammenstellung der Einstellungen und Erwartungen der Bibliothekare aus deutschen Hochschulbibliotheken in Bezug auf die Verantwortung, Informationskompetenz ganzheitlich zu vermitteln, konnte in dieser Form bislang nicht verwirklicht werden.

Die Befragten halten Bibliothekare allein oder Bibliothekare und Hochschullehrende zusammen primär für die Vermittlung von Informationskompetenz verantwortlich.

Bibliothekare ordnen in der Befragung erstmals eindeutig Verantwortungen zur Vermittlung einzelner Kompetenzen zu (vgl. Tab. 5-1). Der Meinung der Befragten zufolge tragen Bibliothekare die primäre Verantwortung für die Vermittlung von bibliotheksbezogenen Kenntnissen, die sie bereits in ihrer Bedeutung für die Studierenden sehr hoch gewichteten. Bibliothekare und Hochschullehrende sind den Befragten zufolge gemeinsam für die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten im Umgang mit Informationen zuständig. Die Befragten teilen die Verantwortungsbereiche. Sie gehen von ihren eigenen Stärken aus und geben sich das Monopol für die Vermittlung der bibliotheksbezogenen Kompetenzen (Bibliotheksdienstleistungen, Bibliothekskatalog, Räumlichkeiten, Bibliotheksbestand, Bibliothekswebseiten). Sie nehmen jedoch auch die Verantwortung für die Vermittlung der anderen Kenntnisse und Fähigkeiten wahr (z. B. Plagiate, Informationsbewertung, Informationsbedarf, Informationsquellen), hier allerdings zusammen mit den Hochschullehrenden. Sie sehen ihre eigenen Defizite und die Bedeutung, die diese Fähigkeiten erst im Kontext erlangen. Die Wahrnehmung der fachübergreifenden und fach- und kontextspezifischen Interpretation der Elemente ist demnach ein

¹²⁹⁰ (American College and Research Libraries/Information Literacy Advisory Committee, 2006, S. 1).

¹²⁹¹ Vgl. (American College and Research Libraries, 2000).

entscheidender Faktor bei der Festlegung der Verantwortlichkeiten.¹²⁹² Dieses Ergebnis stützt die in den *Objectives for information literacy instruction* vorgenommene Aufteilung. Diesem Dokument zufolge sollen Bibliothekare die primäre Verantwortung bei 9 Lernzielen allein (vor allem Fähigkeiten zur Formulierung der Suchstrategie, zur Durchführung der Suche und zum Auffinden des Volltexts) und bei den restlichen 25 mit Hochschullehrenden zusammen wahrnehmen (Beschreibung des Informationsbedarfs, Kenntnis der Informationsquellen, Bewertung und Verarbeitung der Informationen) (vgl. Kap. 1.3.3). Die Ergebnisse der Befragung belegen ebenso die bibliothekarische Verantwortung der in den baden-württembergischen Standards zur Vermittlung von Informationskompetenz aufgeführten Elemente. Hier wird jedoch nicht aufgeführt, bei welchen Standards die Bibliothekare mit den Hochschullehrenden zusammenarbeiten sollten (vgl. Kap. 1.2.3.2).

Tab. 5-1. Verantwortlichkeiten der Bibliothekare und Hochschullehrenden für die Vermittlung von Informationskompetenz

Verantwortlicher	Bibliothekare	Hochschullehrende	Beide
Kenntnisse und Fähigkeiten	Räumlichkeiten	Themenwahl	Datenbanken
	Bibliotheksbestand	und -revision	Gedruckte Indizes
	Bibliothekskatalog	Informationsbearbeitung	Definition des Informationsbedarfs
	Bibliotheksw Webseiten	Zitieren	Suchstrategie/-konzept
	Bibliotheksdienstleistungen		Informationsverwaltung
	Gedruckte Indizes		Informationsquellen
	Suchstrategie/-konzept		Quellenauswahl
			Informationsbewertung
			Informationsbearbeitung
			Zitieren
			Plagiate

Quelle: Primäre Verantwortlichkeiten für die Vermittlung von Informationskompetenz (Frage 6). Vgl. Kap. 4.2.2.1.

Folgt man Studien aus den USA, Großbritannien und Australien, äußern Hochschullehrende unterschiedliche Erwartungen in Bezug auf die inhaltliche Unterstützung durch Bibliothekare. In Deutschland gaben sie im Rahmen der SteFi-Studie 2001 an, dass zu 34 % das Betreuungspersonal der Bibliotheken und zu 20 % die von ihnen durchgeführten Schulungsveranstaltungen für die Vermittlung von Kenntnissen im Umgang mit elektronischen Informationsressourcen verantwortlich seien (vgl. Kap. 3.2.4.2). Aktuelle Daten zur Sicht der Hochschullehrenden zur Vermittlung einzelner Elemente von Informationskompetenz und zu den für Schulungen nachgefragten Inhalten liegen nicht vor. Der Fokus bisheriger Untersuchungen liegt auf der Vermittlung von Informationskompetenz durch die Bibliothekare, noch nicht auf der durch die Hochschullehrenden.¹²⁹³

¹²⁹² Vgl. hierzu (Ingold, 2005, S. 90).

¹²⁹³ Vgl. (Amstutz et al., 1997, S. 19, 23).

Interessant ist, dass die Tatsache, ob die Befragten mit Hochschullehrenden zusammenarbeiten oder nicht, keinen Einfluss auf die Meinung der Befragten zu den Verantwortlichkeiten hat. Nur für die Vermittlung von Kenntnissen zur Suchstrategie und zur Informationsbewertung werden bei einer bestehenden Zusammenarbeit Bibliothekare und bei keiner Zusammenarbeit Hochschullehrende primär in der Verantwortung gesehen. Dieses Ergebnis zeigt, dass Bibliothekare und Hochschullehrende von vornherein die Aufgabenverteilung unbewusst abgegrenzt haben. Bei den Themen Suchstrategie und Informationsbewertung wird jedoch von den Bibliothekaren mehr Verantwortung übernommen, weil diese Themen im Rahmen der Vermittlung durch die Hochschullehrenden nicht ausführlich besprochen zu werden und häufig als Frage an den Auskunftsplätzen aufzutauchen scheinen.

Aufschlussreich ist ebenfalls, dass Befragte aus Fachhochschulbibliotheken oder mit einem Abschluss der Gruppe 2 häufiger eine eindeutige Zuordnung zwischen Bibliothekaren und Hochschullehrenden vornehmen. Sie trennen klar zwischen der Verantwortung der Vermittlung von Kenntnissen zu den Bibliotheksangeboten einschließlich der Durchführung der Suche und zur Verarbeitung der Ergebnisse. Sie sehen ihre Aufgabe nicht in der Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitstechniken, sondern in der Vermittlung der Funktionalität der Informationsressourcen. Währenddessen betonen Befragte aus Universitätsbibliotheken oder mit einem Abschluss der Gruppe 1 die gemeinsame Verantwortung. Ganz besonders letztere sehen sich in erster Linie als Wissenschaftler, die auf gleicher Ebene mit den Forschern und Lehrenden der Fachbereiche stehen. Ihr Ziel ist es, einen Beitrag zur Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitstechniken für die Studierenden zu leisten.¹²⁹⁴

Die Ergebnisse der Befragung widersprechen der Kritik einiger Autoren, die die Aufgabe der Bibliotheken nicht in der Vermittlung komplexer Informationsstrukturen sehen (vgl. Kap. 1.1.3).¹²⁹⁵ Sie unterstützen jedoch die Aussagen unterschiedlicher Veröffentlichungen, in denen die Vermittlung von Informationskompetenz als „Kernkompetenz der Bibliothekare“¹²⁹⁶ bezeichnet wird: Die befragten Bibliothekare selbst sehen sich in der Verantwortung. Die Möglichkeit, Hochschullehrende oder Tutoren (nach ausführlichen Schulungen) als Multiplikatoren auch für rein bibliotheksbezogene Kenntnisse einzusetzen, wird bisher nur vereinzelt in Betracht gezogen. Intensive Schulungen für Tutoren, wie sie z. B. im Rahmen des Tutorenprogramms der Hochschule Bremen durchgeführt werden, sind bisher nicht die Regel.¹²⁹⁷

Schulungsveranstaltungen werden in der Praxis vor allem von Diplom-Bibliothekaren, Fachreferenten und Hochschullehrenden durchgeführt.

Diplom-Bibliothekare und Fachreferenten führen die Mehrheit der Schulungen durch. An den Institutionen von über der Hälfte der Befragten sind Diplom-Bibliothekare, von einem Drittel Fachreferenten und von

¹²⁹⁴ Vgl. (Bosserhoff, 2008).

¹²⁹⁵ Vgl. z. B. (Feinberg, 1989, S. 84); (Hepworth, 2000, S. 29–30); (Massey-Burzio, 2002, S. 774–775); (Johnston et al., 2003, S. 342–343).

¹²⁹⁶ (Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg/Arbeitsgruppe Informationskompetenz, 2006, S. 1).

¹²⁹⁷ Vgl. (Hochschule Bremen/Koordinierungsstelle Weiterbildung, 2008).

einem Zehntel Hochschullehrende an der Durchführung von Schulungen beteiligt. Diplom-Bibliothekare führen am häufigsten fachübergreifende Veranstaltungen der Bibliothek und Fachreferenten fachspezifische Veranstaltungen der Bibliothek, der Fachbereiche und Kurse der Bachelor-Studiengänge durch. Hier ist die vorherrschende Zweiteilung der Verantwortlichkeiten innerhalb der Bibliotheken zu erkennen. Während Diplom-Bibliothekare allgemeine Informationen zur Bibliothek vermitteln, konzentrieren sich Fachreferenten vor allem auf die Vermittlung fachspezifischer Informationsressourcen. Die in der Literatur indirekt beobachtete Aufgabentrennung zwischen Diplom-Bibliothekaren und Fachreferenten (vgl. Kap. 1.3.3) wird durch die Ergebnisse der Befragung bestätigt.

Da es an Fachhochschulbibliotheken kaum Fachreferenten gibt, sind Diplom-Bibliothekare hier wesentlich häufiger an Schulungen beteiligt als an Universitätsbibliotheken. Sie führen auch fachspezifische Schulungen durch, die sich vor allem auf die Vermittlung der Suchtechniken konzentrieren. Das Fachwissen für die Formulierung des Themas und des Informationsbedarfs, worauf die Fachreferenten der Universitätsbibliotheken großen Wert legen, wird den Bibliothekaren an den Fachhochschulbibliotheken von den Hochschullehrenden unterstützend bereitgestellt. Währenddessen diskutieren die Mitarbeiter der Universitätsbibliotheken noch, wie Diplom-Bibliothekare und Fachreferenten bei der Masse der durchzuführenden Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz im Rahmen der Bachelorstudiengänge zusammenarbeiten können. Die Aufgabe der Fachreferate in der Informationsvermittlung wird unbestritten gesehen und in unterschiedlichem Umfang umgesetzt. Die Fachreferenten übernehmen häufig einen entscheidenden Anteil bei den Lehrveranstaltungen.¹²⁹⁸ Aus Kapazitätsgründen wird immer häufiger auch im fachbezogenen Bereich eine Kooperation mit Diplom-Bibliothekaren gesucht. An der Universitätsbibliothek Wuppertal übernehmen zum Beispiel die Fachreferenten die Einführung und die Datenbanken, die Diplom-Bibliothekare den Katalog.¹²⁹⁹ Die Debatte ist jedoch durch die Diskussion über die Abgrenzung der Tätigkeitsfelder des gehobenen und höheren Diensts politisch aufgeladen, eine offene und konstruktive Lösung des Problempunkts dadurch schwierig.

Weiterhin zeigen die Ergebnisse der Befragung, dass die Kombinationen Fachreferenten bzw. Hochschullehrende und Diplom-Bibliothekare als Schulende am häufigsten auftreten. Fachreferenten und Diplom-Bibliothekare arbeiten in allen Schulungsformen zusammen. Mit den Hochschullehrenden wird vor allem bei den Veranstaltungen in den Fachbereichen kooperiert. Über die Art und Weise und die Häufigkeit der Zusammenarbeit sind jedoch keine Berichte in der Fachliteratur zu finden. Untersuchungen in diesem Bereich können das gegenseitige Verständnis und eine kooperative Form des Lehrens fördern.

Die Befragten schätzen ihre Fähigkeit, bibliotheksbezogene Kenntnisse zu vermitteln, als *sehr gut*, den Umgang mit Informationen zu vermitteln, als *gut* ein.

Die Selbsteinschätzung deutscher Bibliothekare zu ihren eigenen Vermittlungsfähigkeiten war bisher nicht Gegenstand von Untersuchungen. Im Rahmen dieser Arbeit wird vorausgesetzt, dass die bibliothekarischen Fachkenntnisse im Umgang mit Informationen und bei der Suche in Datenbanken beherrscht werden.

¹²⁹⁸ Vgl. (Kohl-Frey, 2007b, S. 526–527); (Geisberg, 2007, S. 1322).

¹²⁹⁹ Vgl. (Blume et al., 2008, S. 1234).

Die Befragten beurteilen ihre Fähigkeiten, bibliotheksbezogene Kenntnisse zu vermitteln, als *sehr gut*, ganz besonders ihre Kenntnisse, die Räumlichkeiten und den Bibliothekskatalog betreffend. Gegenüber der Orientierung auf den Bibliothekswebseiten und den wachsenden elektronischen Beständen verlieren diese Kenntnisse hingegen an Bedeutung.

Ihre Fähigkeiten zur Vermittlung von weitergehenden, den Rechercheprozess und den Umgang mit den Informationen betreffenden Kenntnissen und Fähigkeiten schätzen die Befragten als *gut* ein. Je schlechter der durchschnittliche Wert der Selbsteinschätzung der befragten Bibliothekare zu einem Thema ausfällt, desto höher ist die Streuung in den Antworten. Auffällig ist, dass die Befragten ihre Kenntnisse zum Zitieren, zu den gedruckten Indizes, zur Informationsbearbeitung, zur Informationsverwaltung, zur Themenwahl und zu Plagiaten häufig entweder mit *sehr gut* oder aber mit *ungenügend* bewerten. Speziell in diesen Bereichen haben sich Experten herausgebildet, die sich intensiv in die Themengebiete und die benötigten Techniken eingearbeitet haben.

Ein nennenswerter Aspekt der Ergebnisse ist, dass Befragte mit einem Abschluss der Gruppe 1 gegenüber denjenigen der Gruppe 2 eine bessere Einschätzung ihrer Kenntnisse zur Definition des Informationsbedarfs, zur Themenwahl, zu den Informationsquellen, zur Informationsbewertung, zur Quellenauswahl, zur Informationsverwaltung, zum Zitieren und zum Plagiatsproblem zeigen. Diese Kenntnisse und Fähigkeiten sind vor allem beim wissenschaftlichen Arbeiten zu beachten und werden häufig in fachspezifischen Schulungsveranstaltungen vermittelt. Hier spiegeln sich die wissenschaftliche Ausbildung und der unterschiedliche Einsatz der Befragten in der Praxis wider.

Interessant ist weiterhin der Zusammenhang, dass Befragte, die viele Schulungen durchführen, ihre Kenntnisse zu den Bibliotheksangeboten besser einschätzen. Das lässt den Schluss zu, dass sie vor allem Bibliothekskenntnisse vermitteln und weniger Zeit und Gelegenheit haben, sich weitergehende Kenntnisse anzueignen. Verbringen die Befragten viele Stunden im Schulungsbereich, beurteilen sie öfter ihre Kenntnisse zum Umgang mit Informationen besser. Sie haben die Zeit, sich umfassend in das Thema und die Techniken einzuarbeiten.

Besonders auffallend ist, dass ebenfalls ein Zusammenhang zwischen der Bedeutung der Themen für die Studierenden und der Selbsteinschätzung deutlich wird. Die eigene Beurteilung der Qualifikationen der Befragten zur Vermittlung der Elemente ist besser, wenn die Beherrschung durch die Studierenden ebenfalls wichtiger angesehen wird. Sie beherrschen die Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie als wichtig ansehen, oder sehen die Kenntnisse und Fähigkeiten als wichtig an, die sie beherrschen. Sie vermitteln nur das, was sie können. Die Befragten, die ihre Fähigkeiten, Informationskompetenz-bezogene Kenntnisse zu vermitteln, im Allgemeinen *sehr gut* oder *gut* einschätzen, können ihre Fähigkeiten in diesem Bereich deshalb intensiver in den Hochschulen kommunizieren. Die Ergebnisse zeigen Defizite der Befragten, die durch geeignete Fortbildungsmaßnahmen ausgeglichen werden können. Eine objektive Erfassung der tatsächlichen Kenntnisse in Form eines Informationskompetenz-Tests für Bibliothekare wäre auch interessant.

Bereits im Jahr 2000 bemerkt Dannenberg: „Wir müssen allen Beteiligten deutlich machen, dass wir die Erfahrung an der Schnittstelle zwischen Mensch und Datenmeer besitzen und fähig sind, die gestiegenen Bedarfe im Bereich der Informationskompetenz zu erfüllen.“¹³⁰⁰ Die Selbsteinschätzung der eigenen Vermittlungsfähigkeit beeinflusst in starkem Maße, wie Bibliothekare für die Vermittlung von Informationskompetenz von den Hochschullehrenden und Studierenden wahrgenommen werden.

5.2.4 Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit von Bibliothekaren untereinander und von Bibliothekaren mit Hochschullehrenden wird in der deutschsprachigen Literatur nicht explizit betrachtet. Sie ist jedoch ein wesentliches Element eines erfolgreichen Schulungsprogramms: „Librarians [...] recognized information literacy as a complex issue – too complex for libraries to address by themselves. Collaboration and cooperation were regarded as necessary features of a successful information literacy program.“¹³⁰¹ Die 2003 als *Best Practice*-Institutionen ausgewählten US-amerikanischen Bibliotheken führen unter anderem diese Zusammenarbeit erfolgreich durch.¹³⁰² Die Befragung im Rahmen dieser Arbeit erhob erstmalig Daten zu Formen und Problemen der Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden in Deutschland aus der Sicht der Bibliothekare. Zusammenarbeit versteht sich dabei als Integration der Hochschullehrenden in die Schulungen der Bibliothek oder als Integration der Bibliothekare in die Lehrveranstaltungen der Hochschule.

Zwei Drittel der Befragten arbeiten bei der Planung und/oder Durchführung von Schulungen mit Hochschullehrenden zusammen.

Das Ergebnis bestätigt, dass nicht nur Bibliothekare in den USA, sondern auch in Deutschland die Bedeutung der Zusammenarbeit für den Erfolg der Schulungsveranstaltungen erkannt haben (vgl. Kap. 1.3.1 und Kap. 3.2.4.2). Im Vergleich zu den Zahlen der Hochschullehrenden, die in unterschiedlichen Studien mit einem Anteil zwischen 25 % und 76 % eine Zusammenarbeit befürworteten oder praktizierten, gaben die befragten Bibliothekare in Deutschland häufiger an, mit Hochschullehrenden zusammenzuarbeiten. Da Bibliothekare häufig einzelne separate Schulungen oder eine Stunde im Rahmen einer Lehrveranstaltung durchführen, sind sie auf die Zusammenarbeit der Hochschullehrenden angewiesen. Diese geben Auskunft über die Art der Lehrveranstaltung, die Inhalte und die Lernziele, die sie mit den Schulungen im Rahmen des Kurses verfolgen. Die Absprachen sind insbesondere für den Erfolg und die Wahrnehmung der Effizienz durch die Studierenden wichtig. Untersuchungen zeigten, dass sich die Studierenden vor allem durch die Möglichkeit, eine bessere Note zu erhalten, für die aktive Teilnahme an den Veranstaltungen motivieren lassen.¹³⁰³

Der internationalen Literatur zufolge kann die Zusammenarbeit durch eine eindeutige Positionierung der Bibliothek mit Hilfe der institutionellen Verankerung von Informationskompetenz in den Strategie- und Ent-

¹³⁰⁰ (Dannenberg, 2000, S. 1256).

¹³⁰¹ (Bruce et al., 2002, S. 102).

¹³⁰² Vgl. (American College and Research Libraries/Institute for Information Literacy, 2003, S. 544–548).

¹³⁰³ Vgl. (Klatt, 2001, S. 144); (Julien et al., 2004, S. 132).

wicklungsplänen der Hochschulen, Bibliotheken und Fakultäten gefördert werden. Dieser Aspekt wurde für deutsche Hochschulbibliotheken noch nicht untersucht.

Befragte an Fachhochschulbibliotheken oder Befragte, die viele Schulungen durchführen, arbeiten häufiger mit Hochschullehrenden zusammen.

Die Größe der Institution und die Art der durchgeführten Schulungen beeinflussen die Zusammenarbeit zwischen Bibliothekaren und Hochschullehrenden. Das Ergebnis der Befragung zeigt, dass Mitarbeiter der Fachhochschulbibliotheken mit einem Abschluss der Gruppe 2 zweimal häufiger mit Hochschullehrenden zusammenarbeiten als Mitarbeiter aus Universitätsbibliotheken mit einem Abschluss der Gruppe 1. An Fachhochschulbibliotheken ist der Kontakt mit den Hochschullehrenden und den Fachbereichen direkter und enger. An Universitätsbibliotheken ist dieser Kontakt häufig nur zwischen Hochschullehrenden und Fachreferenten in besonderem Maße ausgebaut.

Zu beobachten ist weiterhin, dass Befragte, die sich in vielen Arbeitsstunden mit Schulungen befassen oder viele Schulungen durchführen, häufiger angeben, mit Hochschullehrenden zusammenzuarbeiten. Die Durchführung zahlreicher Schulungen steigert den Organisationsgrad und die Intensität der Kontakte des jeweiligen Mitarbeiters. Im Rahmen der Bachelorstudiengänge werden neue Lehrveranstaltungen angeboten, die in Kooperation mit den Fachbereichen in die Studienpläne integriert wurden. Darüber hinaus haben Bibliothekare die Erfahrung gesammelt, dass die Absprache mit Hochschullehrenden für den Erfolg der Schulungsveranstaltung und die Motivation der Studierenden erforderlich ist.

Nur bei jeder fünften Schulung findet eine Zusammenarbeit mit den Hochschullehrenden bei der Planung und/oder Durchführung statt. Die Zusammenarbeit wird häufig nur als befriedigend bewertet.

Die Zusammenarbeit bei der Planung und Durchführung erfolgt auf unterschiedliche Art und Weise. Quantität und Qualität sind in großem Maße ausbaufähig. Die Mehrheit der Befragten plante und veranstaltete nicht einmal jede fünfte Veranstaltung zusammen. Nur jeder zehnte Befragte plante und jeder zwanzigste führte mindestens vier von fünf Veranstaltungen gemeinsam mit Hochschullehrenden durch. Nur knapp jeder fünfte Befragte bewertete die Zusammenarbeit als *sehr gut*, die Mehrheit hingegen als *gut* oder *befriedigend*.

Diese Zahlen entsprechen den Ergebnissen amerikanischer, australischer und britischer Studien, denen zufolge Bibliothekare und Hochschullehrende die Veranstaltungen häufiger zusammen planen als durchführten. Das Ausmaß und die Art der Zusammenarbeit für die Planung und Durchführung von Schulungen wird nur in wenigen Untersuchungen und in keiner umfassend erhoben. Diese können von einfachen Zielvorgaben über die passive Teilnahme, die gemeinsame Erarbeitung von Übungsaufgaben bis hin zu Hausarbeiten reichen. Seitens der Hochschullehrenden fand seltener eine Einbeziehung der Bibliothekare in die Kurs- oder Programmplanung statt. Im Allgemeinen bestätigen die Ergebnisse die Angaben amerikanischer Studien, in denen die Bibliothekare die Zusammenarbeit mehrheitlich als *gut* einschätzten (vgl. Kap. 3.2.4.3).

Im Einzelnen entwickelt jede Hochschule durch den Wettbewerb untereinander maßgeschneiderte Programme, so dass sich die Zusammenarbeit und Integration für die Bibliothekare jedes Mal individuell gestaltet.

Die Häufigkeit der Planung und Durchführung hängen dabei zusammen. Die Planung ist ein erster Schritt. Haben die Befragten häufiger Veranstaltungen gemeinsam mit Hochschullehrenden geplant, wurden die Veranstaltungen ebenfalls häufiger zusammen durchgeführt. Inwieweit die Durchführung gemeinsam stattfindet, hängt oft vom Engagement der Hochschullehrenden und von der Durchsetzungskraft und Persönlichkeit des Bibliothekars ab. Eine gemeinsame Durchführung ermöglicht es den Hochschullehrenden, konkret die vermittelten Inhalte zu fördern und in der Abschlussarbeit des jeweiligen Kurses zu überprüfen. Werden keine genauen Absprachen getroffen oder Lernziele nicht gemeinsam abgestimmt, kann die Erfahrung für die durchführenden Bibliotheksmitarbeiter mitunter unbefriedigend sein. Deshalb ist die Art und Weise der Kommunikation zwischen Bibliothekaren und Hochschullehrenden ein weiterer Einflussfaktor für die erfolgreiche Gestaltung der Zusammenarbeit.

Es ist interessant, dass ein Zusammenhang zwischen der Quantität und der Qualität der Zusammenarbeit besteht. Ist die Zusammenarbeit bei der Planung gut, gestaltet sich auch die gemeinsame Durchführung besser. Werden häufiger Veranstaltungen zusammen geplant oder durchgeführt, wird auch die Art und Weise der Zusammenarbeit besser eingeschätzt. Die Ergebnisse zeigen, dass die entsprechenden Fähigkeiten in der Praxis gewonnen, verbessert und einmal gemachte positive Erfahrungen ausgebaut werden. Auffallend sind die extremen Angaben von Befragten mit kürzerer Berufserfahrung. Sie planen entweder sehr wenige oder aber fast alle Veranstaltungen gemeinsam mit den Hochschullehrenden. Sie schätzen dabei insgesamt die Zusammenarbeit bei der Planung besser, bei der Durchführung schlechter ein als Befragte mit mehr als 30 Jahren Berufserfahrung. Sie haben andere Erwartungen, sind aktiver in der Kommunikation der Angebote, konkreter in ihren Vorstellungen bezüglich der Inhalte und didaktischen Konzepte. Jüngere Bibliotheksmitarbeiter kommen mit jüngeren Hochschullehrenden häufig besser in Kontakt.

Die unterschiedliche Ausgestaltung der Zusammenarbeit kann darüber hinaus nicht nur in institutionellen Gegebenheiten begründet sein, sondern auch in den Studienfächern und Einstellungen der Bibliothekare und Hochschullehrenden zueinander.

Die Mehrheit der Befragten hat in der Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden abhängig vom Studienfach sowohl positive als auch negative Erfahrungen gesammelt.

In der Fachliteratur wird nur vereinzelt von der Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden, deren Herausforderungen oder *Best-Practice*-Beispielen berichtet (vgl. Kap. 1.3.3), obwohl zwei Drittel der Befragten mit Hochschullehrenden zusammenarbeiten. Die fehlende Dokumentation und öffentliche Diskussion in der Fachliteratur deutet darauf hin, dass entweder keine Probleme existieren, bestehende Probleme nicht berichtenswert erscheinen oder aber die Bibliothekare durch langjährige Erfahrung in starkem Maße desillusioniert sind.¹³⁰⁴

Die Ergebnisse der Befragung zeigen ein anderes Bild: Von den Befragten, die eine Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden praktizieren, sammelte mehr als die Hälfte unterschiedliche Erfahrungen in Abhängigkeit vom Studienfach. Darunter waren häufiger Befragte aus Fachhochschul- als aus Universitätsbibliotheken

¹³⁰⁴ Vgl. (Sheesley, 2001, S. 448).

und öfter Befragte mit einem Abschluss der Gruppe 2 als mit einem Abschluss der Gruppe 1 (vgl. Kap. 4.2.2.7). Da an Fachhochschulbibliotheken das Fächerspektrum, das von einer Person betreut wird, vielfältiger ist, fallen hier die Unterschiede zwischen den Fachkulturen der Sozial- und Ingenieurwissenschaften besonders auf. Dabei wird die Zusammenarbeit auch immer von den Möglichkeiten der Integration in die Studiengänge beeinflusst.

Neben dem Anteil der Studierenden in den Studiengängen spiegeln sich in dieser Frage persönliche Eindrücke wider, die durch das jeweils zu unterrichtende Fächerspektrum der Hochschulen und der Befragten geprägt sind. Da keine Gesamtzahl der durchgeführten Schulungen pro Fachgebiet zur Verfügung steht, werden die Studierendenzahlen als Hilfsmittel herangezogen (vgl. Tab. 4.1-1). Auf der Grundlage dieser Angaben sollten Bibliothekare in den Sozial- und Geisteswissenschaften sehr viele, in den Natur- und Ingenieurwissenschaften weniger Gelegenheiten für die Durchführung von Schulungen erhalten.

Befragte aus Universitätsbibliotheken berichteten in den Geistes- und Naturwissenschaften häufiger von guten Erfahrungen. Hier bestehen im Unterschied zu den Fachhochschulbibliotheken mehr Schulungsmöglichkeiten. Befragte aus Fachhochschulbibliotheken sammelten in den Sozial- und Ingenieurwissenschaften – den Studienschwerpunkten der Fachhochschulen – bessere Erfahrungen als Befragte aus Universitätsbibliotheken.

Insgesamt wurden in den Sozialwissenschaften doppelt so häufig gute wie schlechte Erfahrungen gesammelt, in den Ingenieurwissenschaften genau umgekehrt. In den Geisteswissenschaften und in den Naturwissenschaften wurden insgesamt – auch wegen der selteneren Gelegenheiten – weniger unterschiedliche Erfahrungen gesammelt, dann aber häufiger positive als negative. In diesem Punkt zeigen sich die Auswirkungen, wenn an Universitätsbibliotheken Fachreferenten für die Ingenieurwissenschaften oft fehlen oder Fachreferenten fachfremde Fächer betreuen. Dadurch entstehen besonders in diesen Bereichen Kommunikationsdefizite, die auf mangelndem Fachwissen beruhen können. Daneben spielen auch die Literaturintensität des Fachs und die Ansprüche und Wünsche der Hochschullehrenden eine Rolle. Geistes- und Sozialwissenschaftler legen zum Beispiel viel Wert auf eine sehr umfangreiche Literatursuche, Naturwissenschaftler und Ingenieure auf die einfache (elektronische) Zugänglichkeit der Informationen.¹³⁰⁵ Bei der Beurteilung der Möglichkeiten und Formen der Zusammenarbeit und Integration ist deshalb auch eine fachspezifische Unterscheidung erforderlich.

Die Befragten sehen die Ursachen der Probleme bei der Zusammenarbeit in der Prioritätensetzung der Hochschullehrenden.

In der deutschen Fachliteratur werden Herausforderungen und Probleme bei der Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden nur am Rande erwähnt und die bestehenden Herausforderungen selten thematisiert (vgl. Kap. 1.3.3). Die Vermittlungsaufgabe der Bibliotheken an sich wird aber von einigen Autoren kritisch betrachtet. In der deutschen, amerikanischen, britischen und australischen Literatur werden die unvollständigen

¹³⁰⁵ Vgl. (Sühl-Strohmenger, 2008a, S. 62).

ge Integration in den Lernprozess und die fehlende Akzeptanz der Bibliothekare als Hochschullehrende als Probleme genannt (vgl. Kap. 1.1.3). Die Positionierung der Bibliotheken, die Zuständigkeit und die Legitimation der Bibliothekare für die Lehre und Vermittlung aller Aspekte des ganzheitlichen Konzepts Informationskompetenz werden jedoch in Deutschland besonders häufig hinterfragt (vgl. Kap. 1.3.3).

Die in unterschiedlichen Studien aus Sicht der Hochschullehrenden und der Bibliothekare zusammengetragenen Probleme (vgl. Kap. 3.2.4.3) wurden für die Situation an deutschen Hochschulbibliotheken in ihrem Auftreten gewichtet. Aus Sicht der Befragten behindern die von den Hochschullehrenden festgelegten Prioritäten in der Stoffwahl, das allgemeine Desinteresse und die Unkenntnis des Bibliotheksangebots am häufigsten die Etablierung einer Zusammenarbeit. Die Literaturintensität des Studienfachs, organisatorische Rahmenbedingungen und fehlende Kommunikation beeinflussen die Zusammenarbeit ebenfalls negativ. Darüber hinaus wurde eine schlechte Zusammenarbeit mit der fehlenden informationellen Kompetenz und der persönlichen Einstellung der Hochschullehrenden, der fehlenden Akzeptanz der Bibliothekare, der mangelnden Integration in das Studium, der niedrigen Akzeptanz der Bibliothek und der Bibliothekare als (Hochschul-) Lehrende begründet. Die Befragten führen viele Argumente an, die von den Hochschullehrenden in unterschiedlichen Studien genannt wurden. Selbstkritische Gründe – Inflexibilität, Überlastung, nicht bedarfsgerechte Angebote, mangelnde Relevanz – werden nicht aufgezählt. Die sich in den Ergebnissen abzeichnenden eigenen Defizite der Bibliotheken – die Einschätzung der Bedeutung von Kenntnissen zum Umgang mit der Literatur, die Frage der gemeinsamen Zuständigkeit, weniger zielgruppenspezifische, kursintegrierte Schulungen – werden ebenfalls nicht angesprochen. Auch die Akkreditierungs- oder Qualitätsstandards der Hochschulen, die selbst in den USA in nur sehr wenigen Publikationen thematisiert werden, sind nicht Gegenstand von Betrachtungen (vgl. Kap. 3.2.4.3).

Während einige Studien diese Ergebnisse belegen, widerlegen andere sie. Der Großteil der Hochschullehrenden hat seine Kenntnisse im Umgang mit Informationsressourcen vorrangig im Selbststudium und selten in Veranstaltungen der Bibliotheken erworben. Sie setzen beispielsweise selbsterklärende Benutzeroberflächen als selbstverständlich voraus und erwarten von den Bibliothekaren keine Hilfe¹³⁰⁶ (vgl. Kap. 3.2.4.1). Hochschullehrende kennen aber auch ihre Defizite und wünschen sich spezifische, auf die Bedürfnisse der Lehrkräfte abgestimmte Schulungen. Sie schätzen die für ihre Studierenden durchgeführten Schulungen und fragen entsprechende Veranstaltungen für spezifische Kurse nach. Die Mehrheit ist der Meinung, dass Informationskompetenz im Rahmen des Studiums vermittelt werden soll. Die befragten Hochschullehrenden in den USA wünschen sich eine darüber hinausgehende Unterstützung bei ihrer Lehrtätigkeit und Informationen zur Integration von Übungsaufgaben (vgl. Kap. 3.2.4.1 und Kap. 3.2.4.3).

Im Gegensatz zu den Problemen werden Kriterien einer erfolgreichen Zusammenarbeit seltener untersucht und auch im Rahmen der Befragung dieser Arbeit nicht berücksichtigt. Studien in den USA zählen die aktive Gestaltung von Kursen und Lernumgebungen, motivierende Rahmenbedingungen, die Anerkennung der Lehrverantwortung und die Propagierung von Schulungen als Kerndienstleistungen der Bibliotheken zu den Indikatoren für eine Atmosphäre, die die Zusammenarbeit fördert. Auch die Bestätigung des Erfolgs der

¹³⁰⁶ Vgl. (Tietze-Netolitzky et al., 2003, S. 303).

Zusammenarbeit anhand der Qualität der Arbeits- und Lernergebnisse der Studierenden ist Gegenstand nur weniger Studien (vgl. Kap. 3.2.4.3). Eine Erfassung der Erwartungen deutscher Hochschullehrenden einzelner Fachdisziplinen bezüglich ihrer Vorstellungen einer guten Zusammenarbeit und Integration sowie der Erwartungen der Bibliothekare an die Hochschullehrenden könnte für die praktische Arbeit weitere interessante Anhaltspunkte bieten.¹³⁰⁷

Den Ergebnissen zufolge fördert eine stärkere Kommunikation der Informationsressourcen und -möglichkeiten gegenüber den Hochschullehrenden und die Herstellung einer positiven Grundeinstellung durch individuelle Betreuung der Bedürfnisse der Hochschullehrenden die Qualität und Quantität der Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden. Für den Bereich der Informationskompetenz in der Schulbildung stellt Homeyer fest, dass zuerst die Lehrkräfte geschult werden müssen. Gleiches gilt für die Hochschulbildung und die Hochschullehrenden.¹³⁰⁸ Darüber hinaus sind das Interesse an Aktivitäten in den Fachbereichen und die Etablierung einer professionellen Wahrnehmung der Bibliothek und ihrer Mitarbeiter von großer Bedeutung für eine konstruktive Zusammenarbeit und damit auch für die Integration der Schulungen in die Fachbereiche und Studienpläne. Die befragten Bibliothekare setzen ungefragt voraus, dass Hochschullehrende Interesse an der Bibliothek und ihrer Aufgabe zeigen, grundsätzlich eine positive Einstellung zur Bibliothek besitzen und die Bibliothekare als Lehrende (ohne Nachweis) akzeptieren. Informationsangebote für Hochschullehrende zu aktuellen Informationsangeboten und neuen Informationsressourcen werden häufig von den Bibliotheken nicht standardmäßig bereitgestellt.

Wird abschließend der Bereich der praktischen Umsetzung des Konzepts Informationskompetenz in Form von Schulungen insgesamt betrachtet, sind bestehende Defizite und potenzielle Handlungsmöglichkeiten für Bibliotheken und ihre Mitarbeiter erkennbar. Eigenständige Schulungen der Bibliotheken gehören inzwischen zu den Standarddienstleistungen. In den Studienalltag integrierte Schulungsformen haben sich noch nicht etabliert. Die befragten Bibliothekare haben die klare Vorstellung, dass ausschließlich sie selbst bibliotheksbezogene Kenntnisse vermitteln sollten. Die Verantwortung der Vermittlung von Kenntnissen zum Umgang mit Informationen soll gemeinsam von den Bibliothekaren und Hochschullehrenden übernommen werden. Die Zusammenarbeit mit den Hochschullehrenden wird mit unterschiedlichem Erfolg gesucht. Bisher haben sich in diesem Bereich keine Strukturen etabliert. Die Bibliotheken arbeiten an der optimalen Anpassung ihrer Schulungsprogramme an die Bedürfnisse ihrer Institutionen und Zielgruppen. Sie sind aufgefordert, sich zu überlegen, welche Strukturen die Integration in die Arbeitsprozesse der Studierenden fördern. Bibliotheken und Bibliothekare müssen sich darauf verständigen, welche Bestandteile von Informationskompetenz allein oder in Kooperation mit den Hochschullehrenden vermittelt werden sollen. Eine direkte Kommunikation mit den Hochschullehrenden ist gefordert, so dass sie von der Notwendigkeit und den Vorteilen der Bibliothek als Institution, die ihre Lehre sinnvoll unterstützt, überzeugt werden können.

¹³⁰⁷ Siehe z. B. (Dewald, 2005); (Wu et al., 2006); (McGuinness, 2006).

¹³⁰⁸ Vgl. (Homeyer, 2008, S. 9).

5.3 Kompetenzen für die Durchführung von Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten die Einstellungen der Bibliothekare und die Rahmenbedingungen des Schulungsalltags vorgestellt wurden, soll in diesem Kapitel auf die Kompetenzen eingegangen werden, die Bibliothekare für die Vermittlung der Kenntnisse im Umgang mit Informationen benötigen. In der Literatur wird immer wieder davon ausgegangen, dass der Erfolg von Schulungsveranstaltungen von den ausgewählten Inhalten und der Gestaltung, aber auch von den pädagogischen, kommunikativen und organisatorischen Kompetenzen der Durchführenden abhängt. Der Erfolg beginnt dabei mit der Strukturierung des Stoffs und hört mit der Motivierung der Studierenden auf: „No matter what we try to convey, if students aren't listening, instructors are not being effective!“¹³⁰⁹

Die zweite Arbeitshypothese geht davon aus, dass kein Anforderungsprofil für Bibliotheksmitarbeiter in Deutschland existiert, die in der Vermittlung von Informationskompetenz tätig sind. Sie behauptet, dass didaktische, pädagogische und kommunikative Kenntnisse und Fähigkeiten im Selbststudium erworben werden.

Im Folgenden werden das Anforderungsprofil, die Gewichtung und die Aneignung der Kompetenzen diskutiert, die im Rahmen der Fachliteratur punktuell in Form von Meinungen und Vermutungen geäußert und bisher aus der Sicht der schulenden Bibliothekare an Hochschulbibliotheken nicht empirisch untersucht wurden.

5.3.1 Anforderungsprofil

Ein Anforderungsprofil stellt die Kenntnisse und Fähigkeiten zusammen, die für einen Arbeitsplatz zur Erfüllung der Aufgaben erforderlich sind. Es fasst die Erwartungen an den jeweiligen Stelleninhaber bezüglich seiner Qualifikation zusammen.

In Deutschland existiert bisher kein eindeutiges Anforderungsprofil. Die Notwendigkeit einer Qualifizierung wird aber erkannt.

Obwohl das Schulungsangebot als Standarddienstleistung an deutschen Hochschulbibliotheken längst etabliert ist, gibt es kein eindeutiges Anforderungsprofil für die Bibliotheksmitarbeiter. In den USA empfehlen Shonrock und Mulder bereits 1993, Kenntnisse und Fähigkeiten für die Lehrqualifikation von Bibliothekaren im Rahmen der Vermittlung von Informationskompetenz eindeutig zu definieren.¹³¹⁰ Die ACRL veröffentlichte aber erst 2007 die *Standards for proficiencies for instruction librarians and coordinators*, die in zwölf Kategorien die für die Planung, Durchführung und Organisation einzelner Schulungen und kompletter Schulungsprogramme benötigten Kenntnisse und Fähigkeiten zusammenstellten (vgl. Kap. 2.1.2.3).

¹³⁰⁹ (Smith, 2007, S. 6).

¹³¹⁰ Vgl. (Shonrock et al., 1993, S. 146).

In Deutschland werden Anregungen aus der pädagogischen oder hochschuldidaktischen Literatur erst seit ein paar Jahren aufgenommen. Bis zum Februar 2009 sind die amerikanischen *Standards for proficiencies for instruction librarians and coordinators* von 2007 in der deutschen Fachliteratur nicht rezipiert worden. Trotzdem zeigt eine wachsende Anzahl an Äußerungen in bibliothekswissenschaftlichen Publikationen, dass das Bewusstsein für eine geeignete Qualifikation auf dem Gebiet der Vermittlungs- und Lehrtätigkeit gestiegen ist. Psychologische, pädagogische, methodisch-fachliche, didaktische bzw. methodisch-didaktische Kompetenzen, Kenntnisse oder Fähigkeiten nehmen vor den kommunikativen und organisatorischen einen sehr großen Raum ein (vgl. Kap. 2.1.2.1). Bei den Bibliothekaren wächst die Erkenntnis, dass die Gestaltung und lerngerechte Aufarbeitung der Inhalte zu einem bedeutenden Anteil zum Erfolg der Schulungsveranstaltungen beiträgt. Die Beherrschung der notwendigen didaktischen, kommunikativen und organisatorischen Kompetenzen und Fähigkeiten hilft den Bibliothekaren, ihre Schulungen für die Studierenden zielgruppen- und lernorientiert und für sich selbst angenehm, erfolgreich und interessant zu gestalten. Sie können mit den Herausforderungen in Form von wenig Zeit, viel Inhalt, geringer Motivation der Studierenden und komplexer Strukturen konstruktiv umgehen und entwickeln ein stärkeres Bewusstsein für das Lehren und Lernen:

„Bei Bibliothekseinführungen ist es nicht entscheidend, dass nur ein Bibliothekar sein gesammeltes Wissen zur Informationskompetenz perfekt präsentiert. Oft bleibt so bei den Teilnehmern nur ein geringer Teil im Gedächtnis haften. Deutlich bessere Schulungsergebnisse werden erzielt, wenn die Teilnehmer voneinander und miteinander lernen, indem sie sich den Lernstoff selbst erarbeiten, anstatt ihn vorgesetzt zu bekommen. Wenn in der zur Verfügung stehenden Zeit auch nur ein Teil des Lernstoffs von den Teilnehmern wirklich verstanden wurde, so ist das Lernziel eher erreicht, als wenn zwar alle Punkte vom Bibliothekar angesprochen wurden, keiner jedoch bei den Teilnehmern angekommen ist.“¹³¹¹

Eine vollständige Evolution des Bibliothekars zum Lehrer wird dabei nicht angestrebt.¹³¹² Welche Rolle die Bibliothekare bei der Unterstützung von Lehrveranstaltungen und bei der Vermittlung einnehmen – *expert, coach, guide, service provider, facilitator, teacher, mentor, motivator*¹³¹³ – ist noch nicht beantwortet. Derzeit verlangt die Schulungsaufgabe, nicht nur Bibliothekar, sondern gleichzeitig Lehrender, Manager und auch Psychologe zu sein.

Die Dokumentation der lehrbezogenen Fähigkeiten der Bibliothekare dient als Nachweis der Lehrbefähigung der Bibliothekare und als Argumentationshilfe gegenüber der Hochschulleitung. Sie unterstützt die Qualitätssicherung des Schulungsprogramms und bildet die Grundlage für das Erkennen von Defiziten und angemessenen Gegenmaßnahmen. Implizit unterstützen die Bibliotheken durch das Anbieten bestimmter Fortbildungsveranstaltungen die Qualifikation ihrer Mitarbeiter auf speziellen Gebieten. Das umfassende Anforderungsprofil für die Tätigkeit der Mitarbeiter in diesem Bereich wird erkannt, aber nicht festgehalten. Aufgrund des fehlenden Kompetenzprofils können keine Eignungsprofile der Mitarbeiter erstellt werden, so dass auch die Bestimmung von Aus- und Fortbildungsbedürfnissen erschwert wird.

¹³¹¹ (Franke, 2001b, S. 1606).

¹³¹² Vgl. (Homann, 1999b, S. 68–69); (Markless, 2002, S. 3).

¹³¹³ Vgl. (Selematsela, 2005, S. 121).

Auffallend ist, dass die Frage der formalen hochschuldidaktischen Qualifikation für die Lehrtätigkeit in der Fachliteratur selten angesprochen wird. Einzelne Bibliotheken halten zwar ihre Mitarbeiter an, entsprechende Qualifikationen zu erwerben, setzen diese aber nicht voraus. Die Lehrtätigkeit an deutschen Hochschulen im Rahmen von Kursen ist im Allgemeinen formal an einen Hochschulabschluss gebunden, verlangt aber von den Lehrenden keine hochschuldidaktische Qualifikation. Bereits die DFG-Studie von Sauppe empfahl jedoch 1980, das Schulungspersonal pädagogisch zu qualifizieren.¹³¹⁴ Auch im Hochschulbereich selbst gewinnt die Professionalisierung der Lehre nach einem Beschluss des Wissenschaftsrats 2008 wieder an Bedeutung. Lehrbezogene Kompetenzen sollen bei der Neubesetzung von Stellen maßgeblich berücksichtigt, das Lehrpersonal systematisch qualifiziert und Fortbildungseinrichtungen zur Hochschuldidaktik ausgebaut werden.¹³¹⁵

Eine Zusammenfassung der vereinzelt in der Fachliteratur aufgelisteten benötigten Kompetenzen führt zu einem umfangreichen Anforderungsprofil für Bibliothekare, die Informationskompetenz vermitteln.

Die vorliegende Arbeit trug in großem Umfang Äußerungen zur Qualifikation von Bibliothekaren für die Lehrtätigkeit zusammen. Die in aktuellen Stellenausschreibungen geforderten Kenntnisse und Fähigkeiten oder Kompetenzen für die Erstellung von Lernmodulen für das E-Learning wurden dabei nicht betrachtet.

Die bibliothekswissenschaftliche Fachliteratur geht mit Ausnahme der Bereiche Administration und Werbung auf alle anderen Kategorien der amerikanischen *Standards for proficiencies for instruction librarians and coordinators* ein (Fachwissen, Curriculumplanung, Unterrichtsgestaltung und Lehren, Präsentation, Evaluation, Kommunikation, Integration, Planung, Führung) (vgl. Tab. 2-1). Insgesamt heben die Standards die Bedeutung einer Dokumentation der benötigten Fähigkeiten angesichts des wachsenden Stellenwerts, die der Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken zukommt, hervor. Sie gewichten die einzelnen Fähigkeiten aber nicht. Grundlegende Fähigkeiten zur Vorbereitung und Gestaltung stehen so neben Kenntnissen, die zur Verbesserung und Weiterentwicklung der Schulungen führen sollen. Lediglich Kompetenzen für die Koordinatoren von Schulungsprogrammen werden separat gekennzeichnet.

Persönliche Charaktereigenschaften finden in den US-amerikanischen Standards und in Bezug auf Schulungstätigkeiten in der deutschen bibliothekarischen Fachliteratur wenig Beachtung. Charaktereigenschaften hinsichtlich der Begeisterungsfähigkeit, Erfassung der Informationen, Motivation, Ergebnis- oder Prozessorientiertheit beeinflussen hingegen die bevorzugte Unterrichtsmethode und Struktur der Schulungsveranstaltungen in bedeutendem Maße.¹³¹⁶ Ein Test für die Bestimmung der eigenen Vorlieben beim Lernen und Erwerben und die Interpretation in Bezug auf die Bedeutung für die eigenen Lehrvorlieben sollte einen wichtigen Bestandteil der Selbstanalyse der benötigten Kompetenzen darstellen.

Als Ergebnis der Literaturanalyse wurde aus der deutschen Übersetzung der 2007 von der ACRL veröffentlichten *Standards for proficiencies for instruction librarians and coordinators* und Anmerkungen der

¹³¹⁴ Vgl. (Sauppe et al., 1980, S. 213–216); (Homann, 1996, S. 595); (Homann, 2001b, S. 2–3).

¹³¹⁵ Vgl. (Wissenschaftsrat, 2008, S. 77).

¹³¹⁶ Vgl. (Gunning, 1994, S. 184–185).

US-amerikanischen und deutschen Literatur ein Anforderungsprofil für Bibliothekare an deutschen Hochschulbibliotheken erstellt (vgl. Kap. 2.1.4). Es besteht aus drei großen Bereichen, denen einzelne Kategorien zugeordnet sind:

- die Pädagogik (Curriculum, Unterrichtsgestaltung und Lehren, Präsentation, Evaluation),
- die Kommunikation (Kommunikation, Integration) und
- die Organisation (Administration, Planung, Führung, Werbung).

Im Wesentlichen werden hier Fähigkeiten und Kenntnisse aufgezählt; einen geringen Anteil bilden persönliche Eigenschaften. Das Anforderungsprofil vermittelt einen Eindruck von der Breite der benötigten Fähigkeiten und Kompetenzen. Es dient als Anregung zur Selbstüberprüfung und zur Erstellung eines Qualifikationsprofils. Auf der Grundlage des Anforderungsprofils ist das Setzen von Schwerpunkten möglich. Fortbildungsveranstalter können gezielt mit dem Angebot geeigneter Themen reagieren.

5.3.2 Gewichtung der Fähigkeiten des Anforderungsprofils

Aus den im Anforderungsprofil zusammengetragenen und gleichberechtigt nebeneinander stehenden Kenntnissen und Fähigkeiten lässt sich – in Bezug auf ihre Bedeutung für die Durchführung von Schulungen aus der Sicht der praktisch schulenden Bibliothekare – eine Rangliste erstellen. Da diese Frage die Teilnehmer zu einer persönlichen Einschätzung aufforderte, beeinflussen Faktoren und Rahmenbedingungen wie die praktische Beteiligung an der Durchführung von Schulungsveranstaltungen, die eigene Zufriedenheit mit dem Ablauf der jeweiligen Schulung, das Eingeständnis der eigenen Defizite, der Umfang des Schulungsprogramms der Bibliothek und die eigene Verantwortung im Schulungsteam die Angaben der Befragten.

Darüber hinaus werden die Kenntnisse zu den Informationsressourcen und -zugängen als fundamentaler Bestandteil des Grundwissens von Bibliothekaren gesehen. In die vorliegende Untersuchung wurde dieser Wissensbereich nicht weiter einbezogen. Studien in den USA und Deutschland erachteten diese Kenntnisse als sehr wichtig (vgl. Kap. 3.3.2).

Die Befragten gewichten pädagogische und kommunikative Kompetenzen stärker als organisatorische.

Fähigkeiten und Kenntnisse, die vor allem für die tägliche Arbeit in jeder Schulung gebraucht werden, gewichteten die Befragten hoch (Präsentations- und Vortragstechnik, Lehr- und Lernzielplanung, Moderation, Gesprächsführung, Unterrichtsgestaltung, Öffentlichkeitsarbeit, Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln). Kenntnisse, die für die strategische Planung und die Weiterentwicklung der Programme relevant sind, bewerteten sie niedriger (Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern, Lobbyarbeit, Lerntheorie und Lernstrategien, Curriculumplanung) (vgl. Tab. 5-2). Die Ergebnisse spiegeln wider, dass der größte Teil der Mitarbeiter operativ tätig ist. Der strategische Aufbau eines Schulungsprogramms steht nicht im Mittelpunkt der Tätigkeiten. Häufig entwickelten sich die bestehenden Programme auf der Grundlage etablierter Angebote und weiteten sich durch spezifische Nachfragen aus.

Die Ergebnisse der Befragung spiegeln Erkenntnisse amerikanischer und britischer Studien zur Gewichtung von Kompetenzen für die Planung und Durchführung von Schulungsveranstaltungen wider. Fähigkeiten und Kenntnisse zu den Unterrichtsmethoden, zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln und zur Lernzielplanung werden am wichtigsten eingeschätzt. Kenntnisse zur Curriculumplanung, Präsentation, Kommunikation mit Hochschullehrenden und zur Informationsstruktur der Hochschule werden ebenfalls als wichtig erachtet. Im Gegensatz zur vorliegenden Befragung nennen Teilnehmer amerikanischer Studien jedoch häufiger administrative und strategische Kompetenzen (vgl. Kap. 3.3.1). Die Etablierung und Weiterentwicklung rücken dort nach langjährigen Erfahrungen als Zielsetzung in den Vordergrund.

Weiterhin sind die Befragten der Meinung, dass einzelne Kompetenzen allein nicht genügen, sondern eng miteinander verbunden sind. Die Befragten nennen bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten häufiger in Kombination mit anderen. Gesprächsführung und Moderation, Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln und Methoden der Unterrichtsgestaltung, Management von Schulungsprogrammen bzw. Zeitmanagement und Projektmanagement, Kenntnisse der Informationsstrukturen und Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden, Methoden der Evaluation und des Feedbacks und lern- und lehrunterstützende Technologien, Öffentlichkeitsarbeit und Lobbyarbeit werden zusammen wichtiger bewertet.

Tab. 5-2. Rangliste der Kenntnisse und Fähigkeiten für die Vermittlung von Informationskompetenz

Kenntnisse und Fähigkeiten	(Kategorie)	M	Rang
Präsentations-, Vortragstechnik, Rhetorik	(K)	1,4	1
Rhetorik und Ausdrucksvermögen, klare und strukturierte Darstellung komplexer Sachverhalte, Ansprache unterschiedlicher Lerntypen, verbale und nonverbale Kommunikation, effektiver Einsatz der verfügbaren Medien, Präsentationstechniken, Visualisierung komplexer Sachverhalte			
Lehr- und Lernzielplanung	(P)	1,5	2
Formulierung und Planung von Lehr- und Lernzielen, Inhaltsanalyse und didaktische Reduktion, Strukturierung und systematische Vermittlung der Inhalte, Lernbedürfnisse			
Moderation	(K)	1,7	3
Moderation von Gruppen und Teams			
Gesprächsführung	(K)	1,7	4
Verhandlungsgeschick, Reaktionsvermögen, Gesprächsführung			
Methoden der Unterrichtsgestaltung	(P)	1,8	5
niveau- und zielgruppenorientierter Einsatz der Lehrmethode, Integration praktischer Übungen, aktivierende Methoden und Methodenbausteine			
Einsatz von Lehr- und Arbeitsmittel	(P)	1,9	6
Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln, Erstellung didaktisch aufbereiteter Schulungsmaterialien			
Öffentlichkeitsarbeit	(O)	1,9	7
Öffentlichkeitsarbeit und Marketing der Schulungsangebote			
Zeitmanagement	(O)	2,0	8

Kenntnisse und Fähigkeiten	(Kategorie)	M	Rang
Didaktische Konzepte Planung des Unterrichtsverlaufs	(P)	2.0	9
Informationsstrukturen der Hochschule und der Bibliothek Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden, Erfahrungsaustausch	(K)	2.0	10
Zusammenarbeit von Hochschullehrenden und Bibliothekaren Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden, Erfahrungsaustausch	(K)	2.1	11
Lern- und lehrunterstützende Technologien Integration lehr- und lernunterstützender Technologien, Möglichkeiten und Grenzen multimedialer Lernsysteme	(P)	2.1	12
Management von Schulungsprogrammen Koordination und Dokumentation der Schulungsaktivitäten, strategische Planung, Planung von Kurz- und Langzeitzielen	(O)	2.2	13
Methoden der Evaluation und des Feedbacks Evaluation der Lernergebnisse der Studierenden, Evaluation der eigenen Lehrtätigkeit und zum Feedback, Weiterentwicklung und Verbesserung der Schulungen	(P)	2.3	14
Projektmanagement	(O)	2,3	15
Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern Teamfähigkeit, Erfahrungsaustausch	(K)	2.5	16
Lobbyarbeit	(O)	2,5	17
Lerntheorie, Lernstrategien Lernen, Lern- und Motivationspsychologie	(P)	2.5	18
Curriculumplanung Ermittlung geeigneter Kurse für die Integration von Schulungen, Entwicklung eines curricularen Schulungskonzepts	(P)	2.5	19

Quelle: Bewertung einzelner Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz (Frage 15). Vgl. Kap. 4.2.3.1. Legende: (P) – Pädagogik, (K) – Kommunikation, (O) – Organisation. Skala von 1 (wichtig) bis 5 (unwichtig).

Insgesamt sind sich die Befragten unterschiedlicher Studien der hohen Bedeutung pädagogischer und kommunikativer Kenntnisse und Fähigkeiten für den Erfolg der Schulungsprogramme bewusst. Sie sehen vor allem den Wert einzelner Fähigkeiten für die tägliche Praxis, weniger für die strategische Planung eines vollständigen Programms. Die deutliche Trennung der Kompetenzen zeigt Tendenzen der Spezialisierung und Arbeitsteilung im Schulungsbereich auf. Schulungen durchführende Mitarbeiter halten pädagogische und kommunikative Fähigkeiten für wichtig. Die darüber hinausgehende Beherrschung organisatorischer Fähigkeiten wird von wesentlich weniger Befragten, die wahrscheinlich im Bereich der Planung oder Koordination tätig sind, als wichtig eingeschätzt.

Die Befragten nehmen eine differenzierte Gewichtung der Fähigkeiten vor.

Die differenzierte Gewichtung ist häufig durch die persönlichen Hintergründe (Alter, Abschluss) und die Bedingungen an den Arbeitsstätten (Bibliothekstyp, Verwendung des Begriffs Informationskompetenz) bestimmt. Im Allgemeinen werden Kenntnisse zur Lehr- und Lernzielplanung, zu Methoden der Unterrichtsgestaltung, zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln, zu lehr- und lernunterstützenden Technologien, zur Curriculumplanung, zur Evaluation, zum Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern, zur Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden, zur Kenntnis der Informationsstrukturen der Hochschule, zum Projekt- und Zeitmanagement, zur Öffentlichkeitsarbeit und zur Lobbyarbeit von den Befragten in Abhängigkeit von ihrem Hintergrund mit unterschiedlichen Prioritäten versehen:

- Befragte, deren Bibliothek den Begriff Informationskompetenz benutzt, weisen der Lehr- und Lernzielplanung einen hohen, dem Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern einen niedrigen Stellenwert zu. Sie müssen gegenüber Kollegen weniger Überzeugungsarbeit leisten. Stattdessen nimmt für sie der Aufbau und die ergebnisorientierte Gestaltung der Lehrveranstaltungen einen besonderen Stellenwert ein. Es existiert häufig ein Konzept, in dem mehrere Veranstaltungen aufeinander aufbauen.
- Befragte aus Universitätsbibliotheken bewerten die Methoden der Unterrichtsgestaltung höher, Befragte aus Fachhochschulbibliotheken den Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern, die Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden, die Kenntnis der Informationsstrukturen und die Lobbyarbeit. Für Teilnehmer aus Fachhochschulbibliotheken ist der Kommunikationsaspekt wichtiger. Ihre Einrichtungen erlauben aufgrund ihrer kleineren Mitarbeiterzahl häufig engere persönliche Kontakte. Die Etablierung eines Schulungsangebots hängt hier oft von der effektiven Nutzung persönlicher Beziehungen und den bestehenden Hochschulstrukturen ab. Die Beobachtung der Entwicklungen an der Hochschule und die Ansprache der richtigen Personen zum richtigen Zeitpunkt trägt entscheidend zum Erfolg bei.
- Befragte mit einem Abschluss der Gruppe 1 (Magister, Staatsexamen, etc.) schätzen die Bedeutung der Fähigkeiten und Kenntnisse zur Curriculumplanung und zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks höher ein. Sie sind häufiger an der Planung beteiligt und führen öfter aufeinander aufbauende Veranstaltungen durch. Teilnehmer mit einem Abschluss der Gruppe 2 bewerten die Bedeutung von Präsentations- und Vortragstechniken, vom Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern, vom Projekt- und Zeitmanagement höher. Sie geben häufiger Führungen.
- An Universitätsbibliotheken schätzen Teilnehmer mit einem Abschluss der Gruppe 1 die Bedeutung von lern- und lehrunterstützenden Technologien höher, diejenige von Öffentlichkeitsarbeit geringer ein als diejenigen an Fachhochschulbibliotheken. Befragten aus Universitätsbibliotheken sind die Einbindung und der unterstützende Einsatz von lehr- und lernunterstützenden Technologien für ihre Veranstaltungen wichtig. Da sie bereits häufig enge Kontakte zu den Fachbereichen unterhalten, ist ihnen die Öffentlichkeitsarbeit nicht wichtig. Darüber hinaus weisen Befragte mit einem Abschluss der Gruppe 2 an Fachhochschulen den Kenntnissen zur Lerntheorie und -strategie, zur Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden, zu den Informationsstrukturen und zur Lobbyarbeit ein stärkeres Gewicht zu als ihre Kollegen an Universitätsbibliotheken. Aufgrund ihrer stärkeren Einbindung in das Schulungs-

programm und ihren engeren Kontakten mit den Fachbereichen sind sie stärker auf die eigene Werbung und die organisatorischen Strukturen der Hochschule angewiesen.

- Ältere Befragte bewerten die Bedeutung von Kenntnissen zur Lehr- und Lernzielplanung, zur Curriculumplanung, zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln, zu didaktischen Konzepten, zu lern- und lehrunterstützenden Technologien und zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks höher als jüngere Befragte. Es zeigt sich in der Analyse grundsätzlich die Tendenz, dass jüngere Befragte die Kompetenzen niedriger gewichteten als ältere. Entweder setzten Ältere grundsätzlich einen anderen Bewertungsmaßstab an¹³¹⁷ oder sie gewichteten die Bedeutung der einzelnen Fähigkeiten vor ihrem Erfahrungshintergrund stärker.
- Darüber hinaus bestehen signifikante Korrelationen zwischen der Gewichtung einzelner Kompetenzen und der Anzahl der mit Schulungen verbrachten Arbeitsstunden: Lehr- und Lernzielplanung wird von denjenigen, die viele Arbeitsstunden mit Schulungen verbringen, bedeutsamer eingeschätzt. Sie sind sich der Aufnahmegrenze einer 90-minütigen Veranstaltung und der Notwendigkeit der Abstimmung der Lehrziele und -inhalte bewusst. Befragte, die sich nur wenige Arbeitsstunden mit der Durchführung von Schulungen befassen, bewerten Kenntnisse zur Öffentlichkeitsarbeit wichtiger. Sie werden bei ihrer Arbeit in anderen Tätigkeitsfeldern der Bibliothek häufiger auf die Defizite der Nutzer und die Unkenntnis der Angebote aufmerksam.

Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Arbeitsbedingungen der Bibliotheksmitarbeiter und der daraus resultierenden verschiedenen Bedürfnissen können für die Aus- und Fortbildung konsequent Schwerpunkte für bestimmte Zielgruppen gesetzt werden.

5.3.3 Aneignung der Kompetenzen: Realität und Präferenz

Nachdem die Kenntnisse und Fähigkeiten für die Durchführung von Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz zusammengestellt und gewichtet wurden, stellt sich die Frage nach dem Erwerb der entsprechenden Kenntnisse und Fähigkeiten. Untersuchungen zu diesem Aspekt fanden vor allem in den USA statt; Daten zur Situation in Deutschland liegen bisher nicht vor.

Kenntnisse und Fähigkeiten zur Planung und Durchführung von Schulungsveranstaltungen erwarben die Befragten vor allem im Selbststudium, am Arbeitsplatz und in der Fortbildung.

Die Hälfte der Befragten erwarb die Fähigkeiten und Kenntnisse im Selbststudium, ein Viertel durch Training am Arbeitsplatz und ein Fünftel in der beruflichen Fortbildung. Die bibliothekarische Ausbildung oder die nicht bibliotheksspezifische Ausbildung sind nur von untergeordneter Bedeutung. Im Durchschnitt gab mehr als jeder fünfte Befragte an, die aufgelisteten Fähigkeiten nicht zu besitzen.

¹³¹⁷ Siehe hierzu auch die unterschiedlichen Einstellungen der Auszubildenden und ihrer Ausbilder im Buchhandel zu elektronischen Medien. Vgl. (Gollhardt, 2008).

Das Ergebnis der vorliegenden Befragung entspricht der 1993 von Shonrock und Mulder ermittelten Tendenz, der zufolge Training am Arbeitsplatz, Selbststudium und Fortbildung als Formen des Kompetenzerwerbs dominieren. Andere Studien kommen zu einem ähnlichen Ergebnis. Darüber hinaus erfolgt der Erwerb der Fähigkeiten und Kenntnisse im Masterstudium, als Lehrerfahrung, in einem pädagogischen Studium, in Mentorenprogrammen und über das Studium von Fachliteratur (vgl. Tab. 3-19). Auch Mandernack betont die unterschiedlichen Wege, auf denen die Kenntnisse und Fähigkeiten erworben werden können: „Proficiencies for practicing library instruction may very well accumulate over time, through various methods, but there are no assurances that the necessary skills and knowledge will be obtained by all those who will be practicing library instruction.“¹³¹⁸

Informelle, individuelle Fortbildungsgelegenheiten haben damit eine größere Bedeutung als die formalen Fortbildungsmöglichkeiten; beide wirken jedoch zusammen. Informelle Formen wie das Selbststudium und das Training am Arbeitsplatz, ihre Effektivität und Effizienz wurden bisher nur in wenigen Studien untersucht.¹³¹⁹

Die Befragten erwarben fast alle der vorgegebenen Kenntnisse und Fähigkeiten am häufigsten im Selbststudium.

Ganz besonders Kenntnisse auf den Gebieten der Lehr- und Lernzielplanung und des Einsatzes von Lehr- und Arbeitsmitteln, der Präsentations- und Vortragstechnik, des Umgangs mit Vorgesetzten und Mitarbeitern, der Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden, der Informationsstrukturen der Hochschule und des Zeitmanagements werden durch Beobachten und Ausprobieren erworben.

Das entspricht im Großen und Ganzen den Fähigkeiten, die der Studie von Shonrock und Mulder zufolge vorrangig im Selbststudium erworben wurden: klare und logische Anweisungen geben, abstrakte Begriffe durch Analogien und Metaphern erklären, Diskussionen und Fragen anregen, eine Suchstrategie formulieren, Vertrauen und Respekt von Vorgesetzten erwerben und Prioritäten im Planungsprozess setzen.¹³²⁰

Grundlegende Kenntnisse in den genannten Bereichen können durchaus in Fortbildungsveranstaltungen oder auch nur durch das Studium von Fachliteratur erworben werden. Die Ausführung selbst beruht dann im Sammeln von Erfahrungen, dem anschließenden Evaluieren und dem Analysieren von Verbesserungsmöglichkeiten. Die Fähigkeiten in diesen Bereichen beziehen sich sehr stark auf die einzelne Person und ihre Vorlieben. Organisierte Fortbildungsveranstaltungen können nur in beschränktem Maße auf individuelle Wünsche der Teilnehmer eingehen. Situationen können geprobt, aber die Praxis nicht vollständig simuliert oder individuell angepasste Lösungen nicht einstudiert werden. Gleichzeitig kann die hohe Zahl der Befragten, die ihre Kenntnisse und Fähigkeiten im Selbststudium erwarben, auch ein Hinweis auf die mangelnde Struktur der Fortbildungsprogramme der Bibliotheken und auf das fehlende themenspezifische Angebot sein (vgl. Kap. 5.5.2 und Kap. 5.5.3).

¹³¹⁸ (Mandernack, 1990, S. 199–200).

¹³¹⁹ Siehe hierzu vor allem die Arbeiten von Jana Varlejs, z. B. (Varlejs, 1999b); (Varlejs, 1999a).

¹³²⁰ Vgl. (Shonrock et al., 1993, S. 144).

Neben der individuellen Erfüllung des Informationsbedürfnisses stellt auch die Zeit einen Faktor für die Bedeutung des Selbststudiums dar. Wie ein Ergebnis der von der *Information School* der *University of Washington* 2002 durchgeführten Untersuchung ergab, kannten viele Befragte die Fortbildungsmöglichkeiten, konnten diese aber aufgrund von Zeitproblemen nicht wahrnehmen.¹³²¹ Dieser Aspekt darf auch für Bibliothekare an deutschen Hochschulbibliotheken nicht unterschätzt werden. Selbststudium erfordert häufig keine Abwesenheit vom Arbeitsplatz oder weitere finanzielle Aufwendungen. Während in den USA eine bedeutende Anzahl an Fachliteratur mit Anleitungsscharakter in Form von Handbüchern, Handreichungen und Beispielsammlungen publiziert wurden, steht in Deutschland in diesem Bereich nur sehr wenig zur Verfügung (vgl. Kap. 2.3.2.2.4 und Kap. 2.3.3). Das Portal Informationskompetenz.de versucht, diese Lücke zu schließen. Auch das vermehrte Studium englischsprachiger Materialien könnte neue Anregungen geben. Bis jetzt liest nur jeder vierte Befragte Fachliteratur auf Englisch (vgl. Kap. 4.2.5.6). Detaillierte Kenntnisse zur Funktionsweise des Selbststudiums, zum Zeitumfang und eine Bibliographie der genutzten Materialien stehen nicht zur Verfügung.

Die Befragten erwarben ihre Fähigkeiten und Kenntnisse am zweithäufigsten im Training am Arbeitsplatz.

Am Arbeitsplatz eigneten sich die Befragten Kenntnisse zur Lehr- und Lernzielplanung, zum Umgang mit Mitarbeitern und Vorgesetzten, zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden, zu den Informationsstrukturen der Bibliothek und der Hochschule, zum Projektmanagement, zum Management von Schulungsprogrammen, zur Lobbyarbeit und zur Öffentlichkeitsarbeit an. Auch diese stellen Bereiche dar, in denen Grundkenntnisse vermittelt werden können, in denen die Kompetenz selbst sich aber erst durch praktisches Anwenden entwickelt. Hier kommt es auf persönliche Neigungen und ganz besonders auf die örtlichen Rahmenbedingungen an. Arbeitskollegen, die bereits Erfahrungen in diesem Bereich gesammelt haben, fungieren direkt oder indirekt als Ratgeber und Mentoren. Unter Anleitung erfahrener Kollegen können zielgerichtet Probleme gelöst und neue Erfahrungen gesammelt werden. Training am Arbeitsplatz ist deshalb eine sehr individuelle und teilweise sehr intensiv betreute Fortbildung.

Kenntnisse und Fähigkeiten werden auch anderen Studien zufolge häufig am Arbeitsplatz erworben (vgl. Kap. 3.3.3). Aus den USA wird in der Fachliteratur über Maßnahmen wie Mentorenprogramme, *Peer Teaching* oder *Peer Coaching* berichtet (vgl. Kap. 2.3.3.2.3). Die *ACRL Instruction Section* unterhält seit 2008 spezifisch für den Bereich Schulungen ein einjähriges Mentorenprogramm.¹³²²

In Deutschland besitzt diese Form der strukturierten Weiterbildung am Arbeitsplatz keine Bedeutung. Hospitationen und Lernpartnerschaften bilden die Ausnahme (vgl. Kap. 4.2.5.2). Außerhalb des Schulungsbereichs baute die Hochschule der Medien in Stuttgart in den letzten Jahren ein Mentorenprogramm für Berufseinstei-

¹³²¹ Vgl. (Bruce et al., 2002, S. 87–89).

¹³²² Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section, 2008).

ger auf.¹³²³ Ein entsprechendes Programm zwischen Kollegen derselben oder einer anderen Bibliothek kann beiden, dem Mentor und dem Betreuten, wertvolle Erfahrungen für Schulungen bringen.

Die Befragten erwarben ihre Fähigkeiten und Kenntnisse am dritthäufigsten in der beruflichen Fortbildung.

Kenntnisse zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung, zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln, zu didaktischen Konzepten, zu lehr- und lernunterstützenden Technologien, zu Methoden der Evaluation und des Feedbacks, zur Lerntheorie, zur Moderation, zur Gesprächsführung, zu Präsentations- und Vortragstechnik und zum Zeitmanagement wurden neben dem Selbststudium oder dem Training am Arbeitsplatz an zweiter Stelle öfter in der beruflichen Fortbildung erworben. Diese Themenbereiche werden auch in den bestehenden externen und internen Fortbildungsveranstaltungen am häufigsten berücksichtigt (vgl. Kap. 2.3.2.2.1 und Kap. 2.3.2.2.2). Ihre theoretischen Grundlagen können strukturiert in Seminaren und Workshops von Experten vermittelt werden. Sie sind für alle Rahmenbedingungen und Programme gleich und werden anschließend in der Praxis den örtlichen Gegebenheiten angepasst.

Das Ergebnis der vorliegenden Befragung entspricht den von Shonrock und Mulder 1993 erhobenen Daten. Hier wurden die Fähigkeiten, Ideen logisch zu ordnen und zu strukturieren, das Curriculum zielorientiert zu gestalten, den Lehrstoff in einen Lehrplan umzusetzen, Übungsaufgaben zusammenzustellen und die Lehrmethoden dem Lernziel anzupassen, in der Fortbildung erworben.¹³²⁴ In weiteren Umfragen in den USA und Großbritannien nimmt die Fortbildung hingegen abhängig von der Fragestellung der Untersuchung einen wichtigen (75 %) oder eher unwichtigen (10 %) Stellenwert für den Erwerb der Fähigkeiten ein (vgl. Tab. 3-19).

Insgesamt erreicht die berufliche Fortbildung in der Praxis nicht den hohen Stellenwert, der ihr zugesprochen wird. Nur jeder dritte Befragte hat seine Kompetenzen hier erworben. Die niedrige Zahl ist ein Hinweis auf die thematisch oder quantitativ ungenügende Gestaltung der Programme. Nur wenige Befragte zeigen das Engagement, sich trotz der fehlenden Strukturen der Fortbildungsangebote für diesen Bereich zurecht zu finden (vgl. Kap. 2.3.2.1). Die geringe Beteiligung kann jedoch auch auf die kleinen Budgets, die die Bibliotheken für Fortbildungen bereitstellen, hinweisen. Im Allgemeinen bieten Fortbildungen eine größtenteils kostengünstige Gelegenheit, Kenntnisse zu erwerben, gleichzeitig Kontakte mit Kollegen aufzubauen und sich auszutauschen. Fortbildungen können aber immer nur einen Impuls geben. Auf die Umsetzung des Erlernten am Arbeitsplatz hat sie keinen Einfluss. Deshalb muss auch dort eine offene, Ideen fördernde und unterstützende Atmosphäre herrschen.

Fähigkeiten und Kenntnisse erwarben die Befragten seltener in der Ausbildung.

In der bibliothekarischen Ausbildung eigneten sich die Befragten Kenntnisse und Fähigkeiten zur Öffentlichkeitsarbeit, zu den Informationsstrukturen der Bibliothek und der Hochschule und zur Präsentations- und Vortragstechnik an. Neben den Informationsstrukturen der Bibliothek gehören Öffentlichkeitsarbeit und

¹³²³ Vgl. (Vonhof, 2007).

¹³²⁴ Vgl. (Shonrock et al., 1993, S. 146).

Präsentationstechniken inzwischen zu den gängigen Inhalten der Curricula der bibliothekarischen Ausbildung (vgl. Kap. 2.2.1.2). Insgesamt liegt dieses Ergebnis unter denen anderer Studien, in denen im Durchschnitt ein Drittel angab, seine Kenntnisse für die Durchführung von Benutzerschulungen in der bibliothekarischen Ausbildung erworben zu haben.¹³²⁵ In weiteren Studien fühlte sich die Mehrheit der Befragten nicht gut vorbereitet oder konnte kein Kursangebot wahrnehmen.¹³²⁶ Shonrocks und Mulders Studie von 1993 zufolge wurden nur zwei Fähigkeiten vorrangig im bibliothekarischen Studium erworben: die Informationsorganisation der spezifischen Fächer und der Aufbau einer Suchstrategie.¹³²⁷

In der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung erwarben die Befragten der vorliegenden Untersuchung Kenntnisse zu didaktischen Konzepten, zur Lehr- und Lernzielplanung, zur Gesprächsführung, zu Präsentations- und Vortragstechniken, zur Lerntheorie und zu Methoden der Unterrichtsgestaltung. Der hohe Anteil pädagogischer Kenntnisse und Fähigkeiten lässt den Schluss zu, dass viele der Befragten ein Pädagogik- oder Lehramtsstudium vor ihrer Arbeit in der Bibliothek besucht haben. Bereits die US-amerikanische Untersuchung von Patterson, die schon aus dem Jahr 1987 stammt, zeigte diese Tendenz.¹³²⁸

Im Durchschnitt besaß fast ein Fünftel der Befragten die aufgelisteten Kenntnisse und Fähigkeiten nicht.

Den Befragten fehlten am häufigsten Kenntnisse zur Lobbyarbeit, zum Management von Schulungsprogrammen, zur Lerntheorie, zum Projektmanagement, zu didaktischen Konzepten und zu Methoden der Evaluation und des Feedbacks. Diese Kenntnisse dienen vor allem der Verbesserung und Weiterentwicklung von Schulungen und Programmen. Sie gehören überwiegend nicht zum Grundwissen. Sie werden von den Befragten auch in ihrer Bedeutung nicht wichtig eingeschätzt, so dass deren Erwerb keine Priorität gegeben wird.

Im Allgemeinen werden die Kenntnisse und Fähigkeiten erworben, die vor allem im Schulungsalltag benötigt werden. Kenntnisse zur Präsentations- und Vortragstechnik, zum Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern und zu den Informationsstrukturen der Hochschule und der Bibliothek beherrschen die Befragten am häufigsten. Präsentationstechniken und Informationsstrukturen werden, wie oben diskutiert, in der bibliothekarischen Ausbildung behandelt. Der Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern ist eine der wichtigsten Kompetenzen im Alltag in der Bibliothek selbst.

Die wahrgenommene Bedeutung einzelner Fähigkeiten durch die Befragten beeinflusst den Erwerb in der beruflichen Fortbildung, im Training am Arbeitsplatz oder im Selbststudium positiv.

Schätzten die Befragten die Bedeutung der Gesprächsführung, der Lehrzielplanung, des Managements von Schulungsprogrammen, der Curriculumplanung und der Lobbyarbeit wichtig ein, besuchten sie häufiger

¹³²⁵ Vgl. (Powell, 1988, S. 339); (Mandernack, 1990, S. 199).

¹³²⁶ Vgl. (Mandernack, 1990, S. 198–199); (Patterson et al., 1990, S. 517–518).

¹³²⁷ Vgl. (Shonrock et al., 1993, S. 146).

¹³²⁸ Vgl. (Patterson et al., 1990, S. 517–518).

Veranstaltungen im Rahmen der beruflichen Fortbildung. Wurden Kenntnisse zur Lobbyarbeit, zu den Methoden der Unterrichtsgestaltung und zur Curriculumplanung als wichtig für die Durchführung von Schulungen angesehen, erwarben die Befragten sie häufiger im Training am Arbeitsplatz und im Selbststudium. Es gibt keine weitere Studie, die die wahrgenommene Bedeutung direkt in Beziehung zur Lernform setzt. Shonrock und Mulder untersuchen zwar die 25 am höchsten bewerteten Fähigkeiten, aber nicht den Zusammenhang zwischen der Gewichtung und der gewählten Lernform.¹³²⁹

Das Ergebnis der vorliegenden Befragung zeigt die Tendenz, dass die wahrgenommene Bedeutung des Themas das Engagement zur Aneignung der Fähigkeiten bestimmt. Werden Fähigkeiten als wichtig eingeschätzt, steigt die Motivation, sich diese im Training am Arbeitsplatz, im Selbststudium oder in der beruflichen Fortbildung anzueignen. Deshalb sind die Kommunikation der Bedeutung der Fähigkeit und die eigene Wahrnehmung der Defizite wichtig. Die Wahrnehmung der Bedeutung der Kenntnisse und Fähigkeiten erschließt sich allein aus der Praxis. Der Erwerb der Fähigkeiten in der bibliothekarischen Ausbildung hat keinen Einfluss auf die Einschätzung der Bedeutung.

Die Befragten, die viele Schulungen durchführten und Arbeitsstunden im Schulungsbereich verbrachten, erwarben einzelne Fähigkeiten vor allem in der beruflichen Fortbildung und im Selbststudium.

Pädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten wurden häufiger in der beruflichen Fortbildung, kommunikative und organisatorische darüber hinaus zusätzlich im Selbststudium erworben, wenn die Befragten viele Schulungen durchführten oder viele Arbeitsstunden damit verbrachten. Die Befragten werden sich bei intensiveren und ständig wiederholenden Schulungen ihrer Defizite und der Verbesserungsmöglichkeiten stärker bewusst. Sie nehmen entweder häufiger Fortbildungsmöglichkeiten wahr oder sind motivierter, sich einzelne Fähigkeiten selbst anzueignen, wenn kein entsprechendes Fortbildungsangebot besteht. Studien zum Zusammenhang zwischen der Durchführung vieler Schulungen und der Anzahl und Art der erlernten Fähigkeiten oder zwischen der Durchführung von Schulungen, dem Zeitpunkt oder der Reihenfolge der erworbenen Fähigkeiten fehlen.

Darüber hinaus überrascht das Ergebnis, dass eine Behandlung bestimmter Themen in der Ausbildung anscheinend die Wahl des Arbeitsplatzes beeinflussen. Befragte, die Kenntnisse zu Lehr- und Lernzielplanung, zum Projektmanagement und zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln im Rahmen der Ausbildung erwarben, verbrachten häufiger mehr Arbeitsstunden im Bereich Schulungen. Das eigene Interesse der Befragten am Thema Lehren ist für die Wahl des Tätigkeitsbereichs von großer Bedeutung. Die Frage entsteht, wie das Interesse und die Spezialisierung für den Schulungsbereich bereits in der Ausbildung stärker geweckt und unterstützt werden können.

Die Befragten nahmen auf der Grundlage der in der Ausbildung erworbenen Fähigkeiten und der Länge ihrer Berufserfahrung unterschiedliche Lernformen wahr.

Die unterschiedlichen Inhalte der Ausbildung spiegeln sich in den Angaben der Befragten wider. Befragte mit einem Abschluss der Gruppe 2 erlernten einzelne Fähigkeiten häufiger in der bibliothekarischen, Befragte mit

¹³²⁹ Vgl. (Shonrock et al., 1993).

einem Abschluss der Gruppe 1 in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung. Sie setzten dementsprechend unterschiedliche Schwerpunkte in der Fortbildung. Befragte mit einem Abschluss der Gruppe 1 erwarben häufiger kommunikative und planungstechnische, mit einem Abschluss der Gruppe 2 öfter pädagogische Kompetenzen in der Fortbildung. Beide Gruppen erwarben kommunikative Fähigkeiten im Training am Arbeitsplatz. Befragte mit einem Abschluss der Gruppe 1 erlernten kommunikative Fähigkeiten darüber hinaus häufiger im Selbststudium. Weiterhin erwarben Teilnehmer mit längerer Berufserfahrung organisatorische, aber auch kommunikative Fähigkeiten häufiger nicht in der bibliothekarischen Ausbildung, sondern in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung, am Arbeitsplatz oder in der beruflichen Fortbildung. Kommunikative Fähigkeiten erwarben sie häufiger im Selbststudium.

Insgesamt zeigt die Vielfalt der genutzten Fortbildungsformen, dass Lernen ein sehr individueller Prozess ist. Dadurch besitzen die Befragten unterschiedliche Vorkenntnisse, so dass auch verschiedene Angebote in der Fortbildung, im Selbststudium und für das Training am Arbeitsplatz benötigt werden.

Die Befragten möchten ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in der bibliothekarischen Ausbildung oder/und in der beruflichen Fortbildung erwerben.

Während die Befragten die Fertigkeiten zur Vermittlung von Informationskompetenz in der Praxis hauptsächlich im Selbststudium, im Training am Arbeitsplatz und in der beruflichen Fortbildung erwarben, bevorzugten sie, sich ihre Fähigkeiten und Kenntnisse in der bibliothekarischen Ausbildung und/oder der beruflichen Fortbildung anzueignen. Das Training am Arbeitsplatz, die nicht bibliotheksspezifische Ausbildung und das Selbststudium werden seltener bevorzugt. Dieses Ergebnis entspricht den Resultaten von Shonrock und Mulder. Alle Befragten gaben an, dass sie die Fähigkeiten bevorzugt im Bibliotheksstudium, im Training am Arbeitsplatz oder in anderen (nicht bibliotheksspezifischen) Ausbildungen und in der professionellen Fortbildung erworben hätten.¹³³⁰

Der Erwerb der Fähigkeiten und Kenntnisse in festen Strukturen – die Grundlage im bibliothekarischen Studium, die Vertiefung in der beruflichen Fortbildung – ist den Befragten sehr wichtig. Deshalb erstaunt es, dass die Aufnahme entsprechender Inhalte in das Curriculum der Studiengänge und das Anbieten thematisch geeigneter Fortbildungsveranstaltungen noch nicht stärker gefordert wurde. Der wachsenden Bedeutung des Selbststudiums angesichts der Schnelllebigkeit technologischer Entwicklungen und neuer didaktischer Erkenntnisse wird nicht Rechnung getragen. Die Befragten ziehen den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten in der bequemen und grundsätzlich weniger Selbstmotivation verlangenden Variante, alles präsentiert zu bekommen, dem Lesen, Beobachten und Ausprobieren vor. Erkenntnisse der pädagogischen Forschung haben jedoch gezeigt, dass sich Kompetenzen erst durch die Anwendung im Kontext erfolgreich entwickeln.¹³³¹ Angesichts der Vielfältigkeit der zu erwerbenden Fähigkeiten und Kenntnisse ist eine Diversität der Lernformen notwendig. Dieser Aspekt spiegelt sich teilweise in den Wünschen der Befragten wider.

¹³³⁰ Vgl. (Shonrock et al., 1993, S. 146).

¹³³¹ Vgl. die zusammenfassenden Ausführungen zur Kontextgebundenheit bei (Kaufhold, 2006, S. 22–24).

Für einzelne Kenntnisse und Fähigkeiten bevorzugen die Befragten unterschiedliche Formen des Erwerbs.

Die Befragten sind sich bewusst, dass die Form der Aneignung von der zu erwerbenden Fähigkeit oder Kenntnis abhängt. Im Allgemeinen möchten sich die Befragten ihre Kenntnisse vor allem in der Aus- und Fortbildung aneignen. Kenntnisse zur Lehr- und Lernzielplanung, zur Öffentlichkeitsarbeit und zur Präsentations- und Vortragstechnik würden die Befragten zusätzlich bevorzugt in der bibliothekarischen Ausbildung lernen. Kenntnisse zur Moderation, zur Gesprächsführung, zur Lehr- und Lernzielplanung und zu den Methoden der Evaluation und des Feedbacks würden gern im Rahmen der beruflichen Fortbildung erworben werden. Darüber hinaus sollten Kenntnisse zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden, zu den Informationsstrukturen der Hochschule und der Bibliothek und zum Umgang mit Mitarbeitern und Vorgesetzten im Training am Arbeitsplatz erworben werden. Kenntnisse zur Moderation, zur Gesprächsführung, zum Projekt- und Zeitmanagement möchten sich die Befragten in der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung aneignen. Für den Erwerb von Kenntnissen zu den Informationsstrukturen der Hochschule und der Bibliothek, zum Umgang mit Mitarbeitern und Vorgesetzten und zur Zusammenarbeit von Hochschullehrenden und Bibliothekaren bevorzugen die Befragten häufig das Selbststudium (vgl. Tab. 4.2.3-18 und Tab. 5-3).

Tab. 5-3. Bevorzugte Lernformen

Bevorzugte Form der Aneignung	
Bibliothekarische Ausbildung	Training am Arbeitsplatz
Lehr- und Lernzielplanung	Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden
Öffentlichkeitsarbeit	Informationsstrukturen der Hochschule und der Bibliothek
Präsentations- und Vortragstechnik	Umgang mit Mitarbeitern und Vorgesetzten
Nicht bibliotheksspezifische Ausbildung	Selbststudium
Moderation	Informationsstrukturen der Hochschule und der Bibliothek
Gesprächsführung	Umgang mit Mitarbeitern und Vorgesetzten
Projektmanagement	Zusammenarbeit von Hochschullehrenden und Bibliothekaren
Zeitmanagement	
Berufliche Fortbildung	
Moderation	
Gesprächsführung	
Lehr- und Lernzielplanung	
Methoden der Evaluation und des Feedbacks	

Quelle: Bevorzugte Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten (Fragen 16-18). Vgl. Kap. 4.2.3.2.9.

Das Ergebnis der vorliegenden Befragung belegt die differenzierte Wahrnehmung der Möglichkeiten, die den Befragten zum Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen zur Verfügung stehen. Abhängig von der Art des zu erwerbenden Wissens – explizit, implizit, deklarativ, prozedural, Grundlagen-, Methoden- und Werkzeugwissen (vgl. Kap. 2.1.1) – unterscheidet sich die bevorzugte Form. Einige wenige Studien belegen dieses Ergeb-

nis.¹³³² Es fehlen Überlegungen und Festlegungen, welche Lernformen für den Erwerb welcher Kenntnisse am besten geeignet sind. Die Ergebnisse dieser Befragung zeigen die Tendenz, dass kommunikative und zwischenmenschliche Fähigkeiten, d. h. implizites und prozedurales Wissen, im Training am Arbeitsplatz und im Selbststudium erworben werden sollten. Kenntnisse und Fähigkeiten zur Strukturierung und Präsentation, d. h. explizites und deklaratives Wissen, sollten vor allem in der bibliothekarischen Aus- und Fortbildung gewonnen werden.

Die Befragten möchten sich einzelne Kenntnisse und Fähigkeiten häufiger in der Kombination zweier Lernformen aneignen.

In den Mehrfachnennungen treten unterschiedliche Kombinationen der Lernformen auf. Bis auf den Erwerb der Kenntnisse und Fähigkeiten in der beruflichen Fortbildung, wo sich die Befragten ihre Kenntnisse häufiger zusätzlich im Selbststudium aneigneten, erwarben sie ihre Kenntnisse und Fähigkeiten am häufigsten in einer Lernform allein.

Kenntnisse zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden möchten sich die Befragten häufiger in der bibliothekarischen Ausbildung kombiniert mit der beruflichen Fortbildung aneignen. Kenntnisse zu den lehr- und lernunterstützenden Technologien würden sie gern in der bibliothekarischen Ausbildung kombiniert mit dem Selbststudium erwerben. Kenntnisse zur Curriculumplanung und zur Unterrichtsgestaltung möchten sich die Befragten vor allem in der beruflichen Fortbildung kombiniert mit dem Training am Arbeitsplatz aneignen. Den Erwerb von Kenntnissen zur Moderation würden die Befragten in der beruflichen Fortbildung kombiniert mit dem Selbststudium oder der nicht-bibliotheksspezifischen Ausbildung bevorzugen. Kenntnisse zu lehr- und lernunterstützenden Technologien möchten sich die Befragten häufiger im Training am Arbeitsplatz kombiniert mit der bibliothekarischen Ausbildung aneignen. Kenntnisse zur Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden, zu den Informationsstrukturen der Hochschule und der Bibliothek, zum Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern und zur Öffentlichkeitsarbeit würden sie bevorzugt im Training am Arbeitsplatz kombiniert mit dem Selbststudium erwerben wollen. Kenntnisse zur Lerntheorie, zu didaktischen Konzepten, zur Unterrichtsgestaltung und zur Evaluation möchten sich die Befragten im Selbststudium kombiniert mit dem Training am Arbeitsplatz aneignen. Fähigkeiten zur Curriculumplanung würden sie gern in der Kombination von Selbststudium und beruflicher Fortbildung entwickeln.

Außergewöhnlich ist, dass sich die Befragten seltener wünschten, die Fähigkeiten und Kenntnisse in der bibliothekarischen, der nicht bibliotheksspezifischen Ausbildung oder der beruflichen Fortbildung kombiniert mit dem Training am Arbeitsplatz oder dem Selbststudium zu erwerben. Fähigkeiten und Kenntnisse werden jedoch erst im Verlauf des Arbeitslebens sukzessive auf verschiedenen Ebenen erworben, ausgebaut und verfeinert. Erst diese Kombination macht die Aneignung und den Ausbau der Fähigkeiten und Kenntnisse effektiv. Ebenso ist für die Strukturierung der Inhalte der bibliothekarischen Aus- und Fortbildung eine Sukzessivität von entscheidendem Interesse. Eine Kommunikation der Ausbildungs- und Fortbildungseinrichtungen untereinander ist für die Abstimmung der Angebote der bibliothekarischen Aus- und beruflichen Fortbildung im Rahmen eines übergreifenden Curriculums erforderlich.

¹³³² Vgl. (Powell, 1988, S. 335, 337, 339); (Dalrymple, 2002, S. 265); (Schröter, 2008, S. 13).

Abschließend betrachtet, lässt sich auf Grundlage der Ergebnisse ein detailliertes Anforderungsprofil für Bibliothekare, die Schulungen durchführen und planen, erstellen. Pädagogische und kommunikative Fähigkeiten und Kenntnisse, die für Durchführung von Veranstaltungen im Rahmen der Vermittlung von Informationskompetenz benötigt werden, versehen die Befragten mit einem hohen Stellenwert. Organisatorische Kompetenzen für die strategische Planung erhalten in Deutschland eine niedrige Priorität. Durch das Fehlen eines Anforderungsprofils und der entsprechenden Aus- und Fortbildungsangebote haben viele Befragte ihre Kenntnisse nicht wie gewünscht in der Aus- und Fortbildung, sondern im Selbststudium und im Training am Arbeitsplatz erworben. Die Diskussion zeigt, dass die Erarbeitung eines Anforderungsprofils (vgl. Tab. 5-2) sinnvoll ist, um die Qualität der Vermittlung durch die Bibliotheken und die Position der Bibliothekare gegenüber der Hochschule, aber auch der Aus- und Fortbildungseinrichtungen zu stärken. Die Art und Weise, wie die Aneignung der Kenntnisse insgesamt am besten zu gestalten ist, bedarf eines Gesamtkonzepts, das die Gewichtungen der Kompetenzen, die (gruppenspezifischen) Vorlieben bei der Aneignung und den sukzessiven Erwerb mit Hilfe unterschiedlicher Lernformen berücksichtigt. Aus- und Fortbildung müssen dabei ineinander greifen: „Eine moderne und praxisnahe Berufsausbildung oder Studium reichen [...] nicht aus, hinzu kommen muss die ständige Aus- und Weiterbildung der Bibliotheksbeschäftigten [...]“. ¹³³³

5.4 Ausbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz

Nachdem im letzten Kapitel das Anforderungsprofil und die Aneignung der entsprechenden Kompetenzen diskutiert wurden, werden in den nächsten beiden Kapiteln die Rahmenbedingungen der Aus- und Fortbildung betrachtet. Beide Lernformen lassen sich aufgrund ihrer formalisierten und strukturierten Gestaltung anhand ausgewählter Aspekte beschreiben. Die Aus- und Fortbildung für einen spezifischen Tätigkeitsbereich in einer Hochschulbibliothek in Deutschland ist bisher nicht untersucht worden. Die zweite Arbeitshypothese geht davon aus, dass in den Curricula der bibliothekswissenschaftlichen Ausbildung in Deutschland nur begrenzt Möglichkeiten bestehen, sich Kenntnisse und Fähigkeiten für die Planung und Durchführung von Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz anzueignen.

Im Kapitel 2 dieser Arbeit wurde ein Blick auf Gegenwart und Vergangenheit der bibliothekarischen Ausbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz geworfen. Anhand aktueller Studienordnungen und -pläne wurde die Art und Weise der Behandlung des Themas Informationskompetenz in der bibliothekarischen Ausbildung von heute untersucht. In der Befragung gaben mit Schulungen befasste Bibliotheksmitarbeiter an, wie sie das Thema Informationskompetenz in ihrer eigenen Ausbildung erlebt haben. Darüber hinaus wählten sie thematische Schwerpunkte aus, die in einer einführenden Lehrveranstaltung zum Thema behandelt werden sollten. Der Erwerb von Fachkenntnissen zu Bibliotheks- und Informationsressourcen und zum Umgang mit ihnen wurde im Rahmen dieser Arbeit nicht betrachtet. Ein expliziter Vergleich der Informationskompetenz von Studierenden der bibliothekarischen Studiengänge mit denen anderer Studiengänge könnte hieran anknüpfen. Entsprechende Untersuchungen sind bisher nicht publiziert worden.

¹³³³ (Riedel, 2006, S. 479).

Die nachfolgenden Ausführungen beschäftigen sich ausschließlich mit der Behandlung des Themas Informationskompetenz und den dazugehörigen Vermittlungsfähigkeiten. Es wird auf die Bedeutung von Kompetenzen zur Vermittlung von Informationskompetenz im Rahmen der bibliothekarischen Ausbildung und auf die Inhalte von Kursen zur Vermittlung dieser Fähigkeiten und Kenntnisse eingegangen.

5.4.1 Bedeutung und Bestandteil

Die Art und Weise, wie Kenntnisse und Fähigkeiten für Schulungstätigkeiten im Rahmen der bibliothekarischen Ausbildung vermittelt werden, entspricht nicht der Bedeutung, die der Vermittlung des Umgangs mit den vielfältigen Informationsmedien als bedeutendes Dienstleistungsangebot der Hochschulbibliotheken zukommt.

Der Erwerb von Lehrkompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz stellt keinen Schwerpunkt in der bibliothekarischen Ausbildung dar.

In den wenigen Studien, die die Gewichtung aller in der Ausbildung erlernten oder zu erlernenden Fähigkeiten durch Absolventen und Führungskräfte der Bibliotheken untersuchten, nahmen im Gesamtbild die Kompetenzen zur Vermittlung von Informationskompetenz und der Durchführung von Schulungen eine untergeordnete Bedeutung ein. Es wird das breite Tätigkeitsfeld der Bibliothekare und das dafür erforderliche breitgefächerte grundlegende Fachwissen aufgezeigt. Insgesamt lässt sich Fühles-Ubach zufolge die Entwicklungstendenz „von der Bestands- zur Benutzerorientierung, von der Input- zur Outputorientierung“ aus der Praxis auch in der Ausbildung erkennen.¹³³⁴ Eine Spezialisierung auf einzelne Bereiche gestaltet sich aber schwierig und ist im Bereich Schulungen derzeit nicht erkennbar.

Umfragen zum Erwerb bestimmter Kompetenzen während der Ausbildung bezogen sich mehrheitlich auf alle bibliothekarischen Kompetenzbereiche und untersuchten nicht konkret die Kompetenzen für Schulungstätigkeiten. Dafür fehlte ein Anforderungsprofil für Bibliothekare, die sich mit Schulungen an Hochschulbibliotheken befassen. Im Rahmen der Ausbildung werden Schulungstätigkeiten nicht als eigenständiger Tätigkeitsbereich wahrgenommen. Dieser rückte erst in den letzten zehn Jahren in den Fokus der Tätigkeiten und damit auch in den der Ausbildung.

Absolventenbefragungen lassen zwar eine Re-Evaluation der Relevanz der Ausbildungsinhalte zu, berücksichtigen aber das fachliche Aufgabenspektrum der Befragten an ihrem aktuellen Arbeitsplatz nicht. In der Fachliteratur findet kein Vergleich der durch die aktuelle Tätigkeit geforderten Kompetenzen mit den in der Ausbildung erlernten Fähigkeiten und Kenntnissen statt. Die Frage, welche Bedeutung Lehr- und Schulungskompetenzen im Vergleich zu anderen Kompetenzen aus Sicht der Bibliotheken, der Bibliothekare, der bibliothekarischen Ausbildungsinstitutionen und der Absolventen haben, bleibt unbeantwortet. Eine Evaluation der Ausbildungsinhalte und eine strukturierte Rückkoppelung aus der Praxis ist mit den gegenwärtigen Strukturen nicht gewährleistet. Regelmäßig erhobene Statistiken zu Studierenden, Hochschullehrenden und Aus-

¹³³⁴ Vgl. (Fühles-Ubach et al., 1999, S. 33).

bildungsinhalten, wie sie ALISE für die nordamerikanischen Studiengänge bereitstellt¹³³⁵, würden auch in Deutschland dazu beitragen, die Ausbildungslandschaft transparenter zu gestalten und Schwerpunkte aufzuzeigen. Jährliche, zentral koordinierte Absolventenbefragungen können Mängel sichtbar machen und die Aufnahme der Absolventen in den Arbeitsmarkt verfolgen. Mit ihrer Hilfe kann überprüft werden, ob die in den Studiengängen gesetzten Schwerpunkte den beruflichen Anforderungen des Alltags entsprechen.

Kurse zur Vermittlung von Informationskompetenz werden häufiger in Bachelor- als in Masterstudiengängen angeboten.

An Fachhochschulen mit bibliotheks- oder informationswissenschaftlichen Studiengängen in Deutschland legt kein Studiengang seinen Schwerpunkt auf die Vermittlung von Informationskompetenz. Nur an den Fachhochschulen in Hamburg und Stuttgart werden etwas umfassendere Wahlmodule zur Planung und Durchführung von Schulungen angeboten. Kurse zum Erlernen von Kompetenzen für die Vermittlung von Informationskompetenz und für die Durchführung von Benutzerschulungen werden in sechs der neun Curricula bzw. Studienordnungen der Bachelor- oder Diplomstudiengänge und in drei der zehn Curricula der Masterstudiengänge oder postgradualen Ausbildungen in unterschiedlichem Umfang berücksichtigt (vgl. Kap. 2.2.1.2). Die Tendenz zeigt somit, dass Kompetenzen in Bezug auf die Durchführung von Schulungen häufiger in Bachelor- bzw. Diplomstudiengängen als in Masterstudiengängen erworben werden können. Einige Studiengänge bieten mehr und andere gar keine Lehrveranstaltungen zu diesem Thema an. Bei der Analyse der Studienordnungen ist jedoch zu beachten, dass die benutzten Titel der Lehrveranstaltungen häufig nur eine abstrakte Bezeichnung für die vermittelten Inhalte darstellen. Wie die Ergebnisse der Befragung weiterhin zeigen, ist das Thema Informationskompetenz unabhängig vom Ausbildungsweg als Bestandteil häufig in Veranstaltungen zur Informationsvermittlung oder Fachinformation integriert.

Die Bachelorstudiengänge vermitteln ein sehr breites Grundwissen, das größtenteils Kenntnisse und Fähigkeiten für die Planung und Durchführung von Schulungen einschließt. Veranstaltungen, die Teilkompetenzen in diesem Bereich vermitteln, sind häufig Pflichtveranstaltungen. Spezifische Veranstaltungen zum Erwerb von Schulungskompetenzen stellen oft Wahlpflichtveranstaltungen dar. Die Auszeichnung der Lehrveranstaltungen mit Inhalten zur Durchführung von Schulungen als Pflicht- oder Wahlpflichtkurse kann ein Hinweis auf die Bedeutung sein, die den Schulungskompetenzen gegeben wird. In den im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Studienordnungen gehören sie vielfach nicht zum Kerncurriculum. Eine Spezialisierung der Studierenden auf die Planung und Durchführung von Schulungen ist im Studium nur begrenzt möglich.

Im Rahmen der Umstellung der Studiengänge auf die Bachelor- und Masterstruktur konzentrieren sich die Masterstudiengänge auf ausgeprägtere Tätigkeitsprofile. Sie betonen unter anderem das Wissensmanagement, den Leitungs- und Führungsaspekt und den Umgang mit digitalen Informationen. Nur wenige nehmen das Thema Schulungen auf, kein Masterstudiengang hat seinen Schwerpunkt auf diesen Bereich gelegt. Die Ausbildungseinrichtungen scheinen davon auszugehen, dass die Studierenden der Masterstudiengänge diese Fähigkeiten bereits in einer früheren Ausbildung erworben haben (vgl. Kap. 3.3.3) oder an ihrem Arbeitsplatz nicht brauchen werden.

¹³³⁵ Vgl. (Association for Library and Information Science Education, 2004).

Im Vergleich zu den USA, wo 51 der 56 von der ALA akkreditierten Masterstudiengänge Kurse zum Thema Schulung, Lehren und Informationskompetenz enthalten, bieten Studiengänge in Deutschland seltener Gelegenheiten, Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich Informationskompetenz und Schulungskompetenzen zu erwerben. Im Vergleich zu Deutschland greifen in den USA viele Studiengänge auf Kurse der Studienprogramme für Schulbibliothekare zurück. Dieser Studienschwerpunkt existiert in Deutschland nicht. Aber auch in den USA stellen die Kurse zur Vermittlung von Informationskompetenz hauptsächlich Wahlpflichtveranstaltungen dar. Lediglich in einem US-amerikanischen und in zwei britischen Studiengängen ist die Lehrveranstaltung Bestandteil des Kerncurriculums. Nur die *University of Rhode Island* bietet ihren Studierenden des Masterstudiengangs in größerem Umfang die Möglichkeit, ein *Information Literacy Instruction Certificate* zu erwerben.¹³³⁶ In Großbritannien wurde im Jahr 2008 an der *Sheffield University* der erste *Master in Information Literacy* eingerichtet.¹³³⁷

Obwohl die Informationsvermittlung und mit ihr die Vermittlung von Informationskompetenz heute inzwischen eine der wichtigsten Dienstleistungen der Hochschulbibliotheken darstellt, wird dieser Aspekt in der bibliothekarischen Ausbildung nicht schwerpunktmäßig berücksichtigt. Sie reagiert verzögert auf die gewachsene Bedeutung. Es besteht weiterhin der Anspruch, für alle Sparten des Bibliothekswesens auszubilden. Der Realität, die vor allem durch eine Spezialisierung der Arbeitsfelder gekennzeichnet ist, wird nicht Rechnung getragen. In den USA legt die entsprechende Arbeitsgruppe der *ACRL Instruction Section* großen Wert auf eine intensive Kommunikation mit den bibliothekarischen Ausbildungseinrichtungen. In den Berufsverbänden in Deutschland gibt es zwar Kommissionen zu Ausbildungs- und Berufsbildfragen, diese beschäftigen sich aber mit allen bibliothekarischen Tätigkeitsbereichen und nicht spezifisch mit dem Schulungsbereich. In Deutschland fehlt hier die entscheidende Lobby, welche die Belange der zahlreichen schulenden Bibliotheksmitarbeiter vertritt. Zur Untersuchung der Gründe für das Fehlen von Kursangeboten und eines bibliothekarischen Studiengangs mit diesem Schwerpunkt in Deutschland könnte eine Befragung der Dekanate und Professoren der bibliothekarischen Studiengänge weitere Einblicke geben.

In der bibliothekarischen Ausbildung wächst die Bedeutung des Themas Informationskompetenz.

Auch wenn das Thema Informationskompetenz und die dazu benötigten Lehrkompetenzen noch keinen Schwerpunkt in der Ausbildung einnehmen, wächst die inhaltliche Bedeutung. Das Kursangebot der Studiengänge heute kann nicht mit den Möglichkeiten der bibliothekarischen Ausbildung zum Thema Benutzerschulung oder Informationskompetenz vergangener Jahre gleichgesetzt werden. In der Befragung im Rahmen dieser Arbeit gab ein Drittel der Teilnehmer an, das Thema Informationskompetenz in der bibliothekarischen Ausbildung behandelt zu haben.

Anhand der Dauer der Berufserfahrung der Befragten kann die Behandlung des Themas Schulung bzw. Informationskompetenz in der Ausbildung in zwei Phasen eingeteilt werden:

¹³³⁶ Vgl. (University of Rhode Island/Graduate School of Library and Information Studies, 2007).

¹³³⁷ Vgl. (University of Sheffield/Department of Information Studies, 2008).

- Phase 1 beschreibt den Beginn. Von denjenigen Befragten mit mehr als zehn Jahren Berufserfahrung hatte jeweils jeder Fünfte das Thema behandelt. Zu diesem Zeitpunkt liefen die Veranstaltungen zum Thema Informationskompetenz vorrangig unter dem Titel Schulungen oder Benutzerschulungen. Diese Frage war in der Untersuchung in diesem Sinne nicht eindeutig gestellt. Trotzdem lässt sich die Tendenz feststellen, dass das Thema kontinuierlich in einem beschränkten Rahmen in der Ausbildung angeboten wurde.
- Phase 2 zeigt die Intensivierung. Über die Hälfte der Befragten mit bis zu zehn Jahren Berufserfahrung behandelte das Thema in ihrer Ausbildung. Sie allein machen die Mehrheit derjenigen aus, für welche das Thema Informationskompetenz einen Bestandteil der Ausbildung darstellte.

Das Thema Informationskompetenz hat insbesondere in den letzten Jahren einen größeren Stellenwert in der bibliothekarischen Ausbildung eingenommen. Geht man davon aus, dass die Ausbildung direkt in die Berufstätigkeit mündet, besuchte in den letzten 20 Jahren die Mehrheit der befragten Bibliothekare Lehrveranstaltungen zu diesem Thema. Grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten wurden damit vor dem Einstieg in das Berufsleben erworben.

5.4.2 Kursinhalte

Neben der Bedeutung des Schwerpunkts Informationskompetenz in der bibliothekarischen Ausbildung variieren die Kursinhalte sehr stark, die unter Informationskompetenz, Benutzerschulung o. ä. Bezeichnungen gefasst werden.

Die Unterrichtspläne zum Thema Informationskompetenz sind breit gefächert und nicht standardisiert.

In Deutschland liegen keine Untersuchungen zu den Inhalten von Kursen zur Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten für die Durchführung von Schulungen vor. Die Anzahl und Inhalte der Kurse sind nicht zentral erfasst. Die Unterrichtspläne sind größtenteils nicht öffentlich zugänglich, Titel und Kursbeschreibungen lassen nur tendenzielle Aussagen zu. Es werden die Begriffe *Teaching Library*, *Informationskompetenz*, *Informationsvermittlung*, *Benutzerschulung* und *Medienpädagogik* gebraucht. Das inhaltliche Spektrum der analysierten Studienordnungen reicht von der Diskussion im Rahmen aktueller Themen über lernpsychologische Grundlagen bis hin zur Präsentation, Organisation und Konzeption von Schulungsveranstaltungen. In den Bachelorstudiengängen werden vorrangig Studien- und Arbeitstechniken, Kompetenzen im Projektmanagement und in der Kommunikation vermittelt. Die Masterstudiengänge legen viel Wert auf Projektmanagement, Öffentlichkeitsarbeit, Marketing, Wissensvermittlung und didaktische Konzepte (vgl. Kap. 2.2.1.2). Insgesamt zeigen die Kursangebote somit weder eine einheitliche Struktur noch standardisierte Kerninhalte. Eine detaillierte inhaltliche Analyse der entsprechenden Kurse fand in der deutschen Fachliteratur nicht statt. Zu welchem Grad die Verwendung verschiedener Begriffe auch auf der Vermittlung unterschiedlicher Konzepte und Grundlagen beruht, konnte im Kontext dieser Arbeit nicht verfolgt werden.

Der fehlende Konsens über die benötigten Kompetenzen in Deutschland basiert unter anderem auf dem fehlenden Anforderungsprofil für die mit Schulungen befassten Bibliothekare. Das spiegelt sich in den Inhalten der entsprechenden Lehrveranstaltungen in der bibliothekarischen Ausbildung wider, die nicht präzisiert oder

standardisiert sind. Die Ausführungen in der Literatur gehen nicht über punktuelle Ansätze hinaus. Die Kommunikation der Ausbildungsstätten miteinander findet nicht in ausreichendem Umfang statt.

Auch in den USA herrscht keine einheitliche Meinung über die zu vermittelnden Inhalte und Kompetenzen. Eine Übersicht der Lehrinhalte, die die Studiengänge in Bezug auf Informationskompetenz anbieten, kann der Liste, die von der *ACRL Instruction Section* geführt wird¹³³⁸, entnommen werden. Unterrichtspläne enthalten explizit Themen wie Lehr- und Lernzielplanung, Programmplanung, Bewertung der Schulungen, Lerntheorie und Unterrichtsgestaltung. Andere Aspekte wie allgemeine Konzepte von Informationskompetenz, Evaluation der Lernergebnisse und Bedarfsbestimmung für Schulungsprogramme werden seltener behandelt oder nicht explizit aufgeführt (vgl. Kap. 2.2.2.2). Die Inhalte der Kurse sind nicht standardisiert und setzen unterschiedliche Schwerpunkte. Im Jahr 2007 wurde mit den *Standards for proficiencies for instruction librarians and coordinators* eine erste Grundlage für die Vereinheitlichung der Ausbildungsinhalte geschaffen.

Da in der deutschen Fachliteratur keine ausführlichen Angaben zu den inhaltlichen Bestandteilen einer einführenden Lehrveranstaltung zum Bereich Informationskompetenzvermittlung gemacht werden, wurden die Befragten der vorliegenden Untersuchung gebeten, Themen für eine einführende Lehrveranstaltung zur Vermittlung von Informationskompetenz aus einer vorgegebenen Liste auszuwählen.

Eine einführende Lehrveranstaltung zur Vermittlung von Informationskompetenz soll umfassende Grundlagen legen.

Die Befragten wählten das Thema Begriffe, Modelle und Konzepte von Informationskompetenz am häufigsten aus. Aspekte wie Präsentations- und Vortragstechnik, Methoden der Unterrichtsgestaltung, didaktische Konzepte, Lehr- und Lernzielplanung und der Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln nannten sie ebenfalls häufig. Themen wie lern- und lehrunterstützende Technologien und Methoden der Evaluation und des Feedbacks zählten sie auch oft dazu. Kenntnisse zur Kommunikation, zur Moderation und Gesprächsführung, zur Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden, zur Motivation, zur Lerntheorie und zum Zeitmanagement wählten die Befragten selten als Thema für eine einführende Lehrveranstaltung aus (vgl. Tab. 5-4). Die von den Befragten im Alltag erlebte Relevanz der einzelnen Kenntnisse und Fähigkeiten für die Durchführung und Planung von Schulungsveranstaltungen beeinflusst die Auswahl der Themen: Am häufigsten werden die Kenntnisbereiche genannt, die konkret für die Durchführung und Planung einzelner Unterrichtsstunden benötigt werden – pädagogische, didaktische bzw. methodische wie die Unterrichtsgestaltung, die Lehrzielplanung oder der Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln. Darauf folgen Aspekte, die eher für die Planung eines Schulungsprogramms wichtig sind. Den Schluss bilden zum Teil sehr individuelle, auf den Arbeitsbereich der einzelnen Personen bezogene Anforderungen.

¹³³⁸ Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section/Professional Education Committee, 2007a).

Aus der vorgegebenen Liste wurden nur sehr wenige Themen seltener ausgewählt. Der Umfang der zu vermittelnden Fähigkeiten und Kenntnisse ist sehr groß. Wenn alle diese Themen in einer einführenden Lehrveranstaltung behandelt werden sollen, dann können die bibliothekarischen Ausbildungsstätten nur Grundlagen legen, an denen sich eine tiefergehende Einarbeitung zu einem späteren Zeitpunkt anschließt. Eine fehlende Stellungnahme oder Liste der Anforderungen der Bibliotheken als Arbeitgeber von Berufsanfängern im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz kann ein Grund für die mangelnde Reduktion der Inhalte sein, die in der Ausbildung vermittelt werden sollen.

Tab. 5-4. Themen einer einführenden Lehrveranstaltung zur Vermittlung von Informationskompetenz

Rang	Thema	Rang	Thema
1	Begriff, Modelle, Konzepte von IK		
	Pädagogik, Didaktik, Methodik		Kommunikation
3	Methoden der Unterrichtsgestaltung (Wahl der Unterrichts-, Arbeits-, Spiel-, Übungsform)	2	Präsentations-, Vortragstechnik, Rhetorik
4	Allgemeine didaktische Konzepte	9	Kommunikation
5	Lehr- und Lernzielplanung	10	Moderation, Gesprächsführung
6	Einsatz der Lehr- und Arbeitsmittel	11	Zusammenarbeit (Bibliothekare, Hochschullehrende)
7	Lern- und lehrunterstützende Technologien		Organisation
8	Methoden der Evaluation und des Feedbacks	14	Zeitmanagement
13	Lerntheorien, Grundformen des Lernens, Lernstrategien	12	Motivation
15	Fachdidaktik	16	Sonstige

Quelle: Inhalte einer einführenden Lehrveranstaltung in der bibliothekarischen Ausbildung (Frage 14). Vgl. Kap. 4.2.4.2.

Zwar zeigt sich im Großen und Ganzen, dass alle Befragten unabhängig von ihrem Abschluss, ihrem Engagement und ihrer Aufgabe den Erwerb bestimmter Kompetenzen in der bibliothekarischen Ausbildung gleich wichtig einschätzen. Aber es gibt auch Unterschiede, die zu einer Reduzierung bzw. Staffelung der Inhalte führen könnten:

- Befragte mit einem Abschluss G1 (Magister, Staatsexamen, etc.) wählen etwas häufiger Themen zur Didaktik, mit einem Abschluss der Gruppe 2 (Diplom (FH), etc.) zur Kommunikation aus. Die geringen Unterschiede können auf den verschiedenen Tätigkeiten im Schulungsbereich basieren: Befragte mit einem Abschluss G1 sind häufig als Fachreferenten tätig und planen fachspezifische Schulungen für kleinere Gruppen. Befragte mit einem Abschluss G2 arbeiten überwiegend in der Benutzungsabteilung und führen fachübergreifende Einführungen und Bibliotheksführungen für größere Gruppen durch. Während in der Schulung der didaktischen Gestaltung weitaus größere Bedeutung zukommt, sind in Präsentationen kommunikative Fähigkeiten wichtiger, da in relativ kurzer Zeit möglichst viele Fakten an den Bibliotheksbenutzer weitergegeben werden sollen.

- Interessant ist, dass Befragte, die viele Schulungen durchführen und zahlreiche Arbeitsstunden in diesem Bereich verbringen, häufiger Lehr- und Lernzielplanung und Methoden der Evaluation und des Feedbacks nennen. Befragte nehmen sich bei einem höheren Schulungsaufkommen Zeit für einen strukturierten Ansatz, um Erfolge zu dokumentieren und das bestehende Angebot zu verbessern.
- Auffällig ist auch, dass die Vorkenntnisse der Befragten zum Thema Informationskompetenz aus der bibliothekarischen Ausbildung von Bedeutung sind. Sie ergeben unterschiedliche inhaltliche Blickpunkte: Lehr- und Lernzielplanung und Methoden der Unterrichtsgestaltung werden häufiger genannt, wenn Informationskompetenz in der Ausbildung ein Thema war. Didaktische Konzepte und Präsentations- und Vortragstechniken hingegen wählen die Befragten öfter aus, wenn Informationskompetenz keinen Bestandteil der Ausbildung darstellte. Das könnte darauf hinweisen, dass Lehr- und Lernzielplanung und Methoden der Unterrichtsgestaltung nicht ausreichend behandelt, didaktische Konzepte, Präsentations- und Vortragstechniken jedoch in den Seminaren ausführlich besprochen wurden.

Didaktische Methoden, Methoden der Unterrichtsgestaltung und Präsentations- und Vortragstechniken werden von allen Mitarbeitern im Schulungsbereich als Basis benötigt. Kenntnisse in der Lehr- und Lernzielplanung und den Methoden der Evaluation und des Feedbacks sind erst für diejenigen interessant, die spezifische und detaillierte Kenntnisse im Rahmen von Kursen vermitteln müssen.

Die Priorisierung und die Nennung aller Fähigkeiten spiegeln sich in den bestehenden Ansätzen wider. Der WebQuest-Kurs zum Thema *Teaching Library* der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Hamburg behandelt neben dem Begriff, dem Konzept und der Bedeutung die praktische Anwendung von didaktischen Konzepten, Methoden der Unterrichtsgestaltung und Präsentations- und Vortragstechniken. Darüber hinaus werden auch konzeptionelle Überlegungen verlangt.¹³³⁹ Die sechs Kurse *Education for information literacy*, *Educational informatics*, *Information literacy research*, *Information resources and information literacy* und *Information retrieval*, die den Informationskompetenz-Schwerpunkt des britischen *Masters in Information Literacy* an der *Sheffield University* darstellen, gehen auf einen umfassenderen Ansatz im Bereich der Pädagogik ein.¹³⁴⁰ Beide Modelle – der einzelne Kurs und der Studiengang – behandeln das Thema vor allem auf theoretischer Basis. Der Ansatz der *University of Hawai'i*, bei dem die Studierenden bereits während der Ausbildung selbstständig für die Durchführung eines Kurses verantwortlich sind¹³⁴¹, findet sich in diesen beiden Konzepten nicht wieder.

Die zusammenfassende Betrachtung der Ergebnisse zur bibliothekarischen Ausbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz zeigt Handlungsbedarf. Nur ein Drittel der Befragten, die derzeit in Bibliotheken Schulungen durchführen, hat das Thema in der bibliothekarischen Ausbildung in unterschiedlichem Umfang behandelt. Die bibliothekarischen Ausbildungsstätten in Deutschland gehen unterschiedliche Wege. Ein umfassendes, alle schulungsbezogenen Aspekte einbeziehendes und reale, praktische Erfahrungen vermittelndes

¹³³⁹ Vgl. (Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg/Department Information, 2007c).

¹³⁴⁰ Vgl. (University of Sheffield/Department of Information Studies, 2008, S. 3–8).

¹³⁴¹ Vgl. (Meulemans et al., 2001, S. 257–261).

Modell wird in keinem Studiengang umgesetzt. Der Schulungsaspekt wird vernachlässigt und für die Bedürfnisse der Praxis nicht stark genug in der Ausbildung betont. Eine Evaluation zum Erfolg der derzeit von den deutschen Ausbildungseinrichtungen praktizierten Modelle und der Integration ihrer Absolventen in den Arbeitsmarkt steht noch aus.

Zum Abschluss bleibt die Frage, zu welchem Grad Bibliothekare für die Planung und Durchführung von Schulungen überhaupt ausgebildet werden können, unbeantwortet. Für das Ergebnis der Ausbildung – der Bibliothekar als Ausführender oder Manager, als „information literacy coordinator, instructional services manager, lifelong learning manager, learning support coordinator, learning adviser, training and outreach librarian, academic liaison/subject librarian, head of library instruction, director of instructional resources, director of educational programmes“¹³⁴² – bestehen über eine einheitliche Basis hinaus keine homogenen Erwartungen. Die bibliothekarische Ausbildung kann dabei für die Breite der anzusprechenden Themen nur grundlegende Kenntnisse und erste Eindrücke vermitteln. Die Kompetenzen selbst müssen erworben, Erfahrungen in der Kommunikation, der Unterrichtsgestaltung und der Lehr- und Lernzielplanung, bei der zielgruppenspezifischen Umsetzung und der Anpassung der Methoden aktiv in der praktischen Gestaltung und Durchführung gesammelt werden. Schaut man sich die Lehrberufe an, so gehört traditionell dort eine längere Praxisphase (Referendariat) mit intensiver Betreuung zum festen Bestandteil der Ausbildung. Ein Überblick zu den Lehrveranstaltungen und ein Vergleich mit den Angeboten der Lehrerausbildung hinsichtlich des Erwerbs pädagogischer, kommunikativer und organisatorischer Fähigkeiten wurden bisher nicht aufgestellt.

5.5 Fortbildungsmaßnahmen für die Vermittlung von Informationskompetenz

Fortbildung dient der Erhaltung und der Erweiterung des Wissens. Die zweite Arbeitshypothese geht davon aus, dass nur wenige Fortbildungsangebote für Bibliothekare, die sich an Hochschulbibliotheken mit der Planung und Durchführung von Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz befassen, bestehen.

Die Fortbildung der Bibliothekare für die Vermittlung von Informationskompetenz wird in der vorliegenden Arbeit aus zwei Perspektiven beleuchtet: Fachliteratur und Veranstaltungsankündigungen geben einen Eindruck von den Themen und Möglichkeiten der Fortbildung in Deutschland, den USA und Großbritannien. Ganz besonders in den USA wird ihr ein hoher Stellenwert zugestanden, der sich auch im vielfältigen, breit gefächerten Veranstaltungs- und Materialienangebot widerspiegelt. Die Beschreibung der Strukturen in den USA, Großbritannien und Australien zeigt Potenziale und Entwicklungsmöglichkeiten für Deutschland auf. Darüber hinaus untersucht die Arbeit die Wahrnehmung der Fortbildungsangebote und die Wünsche der Bibliotheksmitarbeiter, die sich mit der Vermittlung von Informationskompetenz beschäftigen.

Im Folgenden wird auf die wahrgenommene Bedeutung von Fortbildungen, auf formelle Fortbildungsmaßnahmen (Trainingsprogramme, externe Veranstaltungen, deren Nutzung und Wünsche) und auf informelle Fortbildungsmöglichkeiten (Fachliteratur, Erfahrungsaustausch) eingegangen.

¹³⁴² (University of Sheffield/Department of Information Studies, 2008, S. 12).

5.5.1 Bedeutung

Angesichts der Defizite in der Ausbildung und der Anforderungen des Arbeitsalltags kommt der Fortbildung schon in der Stellungnahme des BDB von 1994 eine große Bedeutung zu: „Steigende Anforderungen an die berufliche Qualifizierung des bibliothekarischen Personals und der kontinuierliche Wandel der Berufswirklichkeit erfordern effiziente Formen bibliothekarischer Fortbildung in allen Dienststellen.“¹³⁴³ Seitdem ist die Bedeutung der Fortbildung angesichts der technologischen und bildungspolitischen Entwicklungen noch gewachsen. Als Orte für die Vermittlung von Elementen lebenslangen Lernens, z. B. von Informationskompetenz, müssen die Bibliotheken im Rahmen der Personalentwicklung auch ihren Mitarbeitern das Konzept des lebenslangen Lernens näher bringen.

Der Fortbildung wird eine große Bedeutung zugemessen.

Vier von fünf Befragten schätzen Fort- und Weiterbildungen als wichtig ein. Aktuelle empirische Kennzahlen zum Vergleich liegen nicht vor. Lediglich 1992 bekundeten 97,7 % der Bibliotheksmitarbeiter aller Sparten ein Interesse an Fortbildungen.¹³⁴⁴ Diese Zahl ist mit den 95,3 % der Befragten vergleichbar, die Fortbildungen im Rahmen der Umfrage als *wichtig* bzw. *eher wichtig* einschätzen. Das Ergebnis reiht sich ebenfalls in die Werte britischer und australischer Umfragen ein, ist aber höher als der in der Befragung der *ACRL Instruction Section* im Jahr 2002 ermittelte Wert (vgl. Kap. 3.5.2.1).

Insgesamt belegt das Ergebnis der Befragung, dass der Aktualisierung und Erweiterung des eigenen Wissens und der Erfahrungen eine große Bedeutung beigemessen wird. Das Faktenwissen, die Technologien, Suchoberflächen und Informationsressourcen sind ständigen Änderungen und Erneuerungen unterworfen. Da die Bibliothekare in ihrer Vermittlungstätigkeit besonders häufig in direktem Kontakt mit dem Nutzer stehen und Kenntnisse vermitteln, ist gerade in diesem Bereich die Qualitätssicherung besonders wichtig. Für einen Vergleich mit der Bedeutung der Fortbildung für andere Aufgabenbereiche der Bibliotheken fehlen die Kennzahlen. Der Stellenwert der Fortbildung im Rahmen der Personalentwicklung wird jedoch wiederholt betont, unter anderem im offenen Brief der Berufsverbände zum Bibliothekartag 2008 unter der Überschrift: „Fortbildung kostet Geld und Zeit, keine Fortbildung kostet die Zukunft!“¹³⁴⁵

Hervorzuheben ist, dass Befragten mit kürzerer Berufserfahrung die Bedeutung von Fortbildungen tendenziell geringfügig höher einschätzen. Im Zeitalter des Internets und rasanter technologischer Entwicklungen aufgewachsen, sind sie sich der kurzen Halbwertszeit ihres Wissens bewusster. Sie erkennen schnell nach ihrer Ausbildung im Berufsalltag, welche Kenntnisse und Fähigkeiten sie ausbauen oder neu erwerben müssen. Zu den Beweggründen der Befragten mit längerer Berufserfahrung können nur Vermutungen geäußert werden: sie sehen für sich selbst nicht mehr die Notwendigkeit, haben schlechte Erfahrungen mit Fortbildungsveranstaltungen gemacht oder sind zur Erkenntnis gelangt, dass nicht alle Fähigkeiten über die Fortbildung erwor-

¹³⁴³ (Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände, 1994, S. 158).

¹³⁴⁴ Vgl. (Chmielus et al., 1993, S. 6).

¹³⁴⁵ (Berufsverband Information Bibliothek et al., 2008).

ben werden können. Eine weitere Untersuchung der Gründe für den Unterschied in der Bewertung kann Hinweise für eine Personalentwicklung geben, die sich in einem gesonderten Rahmen an den speziellen Bedürfnissen der jüngeren und älteren Bibliotheksmitarbeiter im Schulungsbereich orientiert.

Aufschlussreich ist darüber hinaus, dass Befragte, die viele Arbeitsstunden im Schulungsbereich verbringen, und diejenigen, die weniger Schulungen durchführen, die Bedeutung von Fortbildungen jeweils höher einschätzen. Beiden Gruppen fallen verstärkt die eigenen Defizite und die eigene Unzufriedenheit mit dem Ergebnis oder dem größeren Arbeitsaufwand auf. Beide erhoffen sich von Fortbildungen Anregungen für eine bessere Gestaltung der Schulungen. Hier sind bedarfsgerechte Angebote gefordert.

Insgesamt können organisatorische und institutionelle Rahmenbedingungen, z. B. die Existenz von Fortbildungsrichtlinien und -programmen und festen Fortbildungsbudgets, die internen Fortbildungsmaßnahmen an Bibliotheken allgemein und speziell für mit Schulungen befasste Bibliothekare unterstützen.

Jede zwölfte Hochschulbibliothek besitzt eine Fortbildungsrichtlinie.

Während die Mehrheit der Bibliotheken in Australien und Großbritannien¹³⁴⁶ auf ein offizielles Dokument oder eine Richtlinie zur allgemeinen Qualifikation und Weiterbildung der Bibliotheksmitarbeiter verweisen kann, besitzen nur wenige der befragten deutschen Hochschulbibliotheken ein solches Dokument (vgl. Kap. 4.2.5.2). Der Bibliothekstyp ist hier nicht von Bedeutung.

Insgesamt beruhen Fortbildungsmaßnahmen in Deutschland damit auf keiner verbindlichen Grundlage. Die kleine Zahl der Hochschulbibliotheken mit Fortbildungsrichtlinien steht in einem beachtlichen Widerspruch zur großen Bedeutung, die den Fortbildungen von der Mehrheit der Bibliotheksmitarbeiter zugemessen wird. Diese Bedeutung drückt sich nicht in der Existenz strukturierter institutioneller Rahmenbedingungen für den Besuch und die Förderung von Fortbildungen aus. Die Strukturen der Hochschulbibliotheken zur Koordination, zur Gestaltung von Fortbildungen, zur Erhebung des Fortbildungsbedarfs und zur Evaluation der Veranstaltungen sind in weiten Teilen ausbaufähig. Den *Continuing professional development: principles and best practices* der *IFLA Continuing Professional Development and Workplace Learning Section* zufolge zeichnen sich dabei vorbildliche Fortbildungsprogramme der Bibliotheken durch die Erhebung des Fortbildungsbedarfs, die Förderung durch Personal- und Fortbildungsbeauftragte, die Qualitätssicherung der Weiterbildungsmaßnahmen, die Dokumentation und Anerkennung der Teilnahme und die Zuweisung eines festen Fortbildungsbudgets aus.¹³⁴⁷

Im Vergleich mit den USA fällt noch ein weiterer kulturell bedingter Unterschied auf: Im Allgemeinen nehmen Fortbildungen in den USA einen sehr hohen Stellenwert ein. Sie werden von den Bibliothekaren als Investition in die Zukunft gesehen. Gleichzeitig erwarten die Bibliotheken, u. a. auch aufgrund des (häufig vorhandenen) *Faculty*-Status (vgl. Kap. 1.3.3), ein hohes Engagement ihrer Mitarbeiter (vgl. Kap. 2.3.3.1). Auch in Großbritannien fördert CILIP mit dem *Framework of Qualifications* gezielt die kontinuierliche Wei-

¹³⁴⁶ Vgl. (Smith, 2006, S. 2–6); (Yeoh et al., 2004, S. 8).

¹³⁴⁷ Vgl. (Varlejs, 2007, S. 1–2).

terbildung.¹³⁴⁸ Diese Erwartungshaltung der Bibliotheken und Verbände beeinflusst die Teilnahme- und Zahlungsbereitschaft ihrer Mitarbeiter. In Deutschland ist die Bereitschaft, engagiert für Bildung privat Zeit und Geld zu investieren, nicht in diesem Maße ausgeprägt. Für eine Dokumentation des erfolgreichen Einsatzes der erlernten Kenntnisse und Fähigkeiten oder der Verbesserung der Arbeitsleistung und -qualität des Mitarbeiters nach dem Besuch von Fortbildungen lassen sich in beiden Ländern keine Anhaltspunkte finden.

5.5.2 Formelle Fortbildung: Trainingsprogramme

Hausinterne Trainingsprogramme sind eine Form der strukturierten Fortbildung. Sie ermöglichen für eine Gruppe von Mitarbeitern mit gleichen Fortbildungsbedürfnissen eine gezielte Themenauswahl, eine genaue Abstimmung auf die Bedürfnisse, eine gezielte Nachbereitung und eine individuelle Betreuung am Arbeitsplatz (vgl. Kap. 2.4.1.1).

Jede vierte Hochschulbibliothek bietet Trainings- bzw. Fortbildungsprogramme für Mitarbeiter an, die an der Vermittlung von Informationskompetenz beteiligt sind.

Fast die Hälfte davon verweist auf einzelne interne Seminare zu unterschiedlichen Themen, ein Fünftel auf Fortbildungsprogramme der Hochschulen, Hochschuldidaktikzentren und bibliothekarischen Fortbildungsanbieter, noch weniger auf externe Seminare oder regelmäßige Treffen zum Erfahrungsaustausch. Nur 3 von 166 befragten Hochschulbibliotheken erwähnen explizit Trainingsprogramme für schulende Mitarbeiter. Diese bestehen aus einer Einführung in die Theorie, aus praktischen Übungen und Hospitationen in den Schulungsveranstaltungen (vgl. Kap. 4.2.5.2). Beachtenswert ist, dass sich die Programme häufig auf die Einführung und Orientierung beschränken und die Aktualisierung der Kenntnisse oder den regelmäßigen Austausch nicht berücksichtigen. Im Vergleich dazu gibt es z. B. in den USA Veranstaltungen, die in Form von Fortbildungs- oder Workshopreihen neue Aspekte behandeln und in Mentorenprogrammen, *Peer Teaching* oder *Peer Coaching* den Austausch gezielt fördern (vgl. Kap. 2.4.2.2.1). Selbst die *ACRL Instruction Section* startete im Jahr 2007 ein Mentorenprogramm.¹³⁴⁹ In der Befragung in Deutschland wurde „Lern-Coaching“ nur ein Mal genannt. Persönliche Beratung in strukturierter und anerkannter Form ist, vielleicht auch aufgrund des großen Zeitaufwands, über die informellen Kontakte hinaus nicht weit verbreitet.

Nicht überraschend ist, dass die Existenz eines speziellen Trainingsprogramms von der Betriebsgröße abhängt.¹³⁵⁰ Der Befragung zufolge bieten Universitätsbibliotheken fast viermal häufiger als Fachhochschulbibliotheken Trainingsprogramme für schulende Mitarbeiter an. Im Vergleich zu Fachhochschulbibliotheken stehen Universitätsbibliotheken größere finanzielle und personelle Ressourcen zur Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen zur Verfügung. Universitätsbibliotheken haben häufiger die kritische Mitarbeiteran-

¹³⁴⁸ Vgl. (Chartered Institute of Library and Information Professionals, 2007d).

¹³⁴⁹ Vgl. (American College and Research Libraries/Instruction Section, 2008).

¹³⁵⁰ Siehe hierzu auch die Zahlen aus der freien Wirtschaft: Nur 51 % der Kleinbetriebe mit bis zu 19 Mitarbeitern, aber alle Unternehmen mit über 1.000 Mitarbeitern führten interne Weiterbildungen durch. Vgl. (Faulstich, 2008, S. 662).

zahl erreicht, für die es sich lohnt, eigene Programme zu entwickeln. Fachhochschulbibliotheken sind größtenteils auf externe Veranstaltungen angewiesen.

Die Mehrheit der Befragten ist jedoch auf sich allein gestellt, um Informationen und Fähigkeiten für die Planung und Durchführung von Schulungen in Fortbildungen zu erwerben. Da selten Strukturen existieren, fordern die Bibliotheken von ihren Mitarbeitern viel Selbstmotivation und Engagement in diesem Bereich. Dieser Aspekt trägt auch zum hohen Anteil derjenigen Befragten bei, die ihre Fähigkeiten im Selbststudium erlernt haben (vgl. Kap. 5.3.3).

5.5.3 Formelle Fortbildung: Besuch von Veranstaltungen

Da die Mehrheit der Bibliotheken keine internen Fortbildungsmaßnahmen anbietet, sind ihre Mitarbeiter auf externe Veranstaltungen angewiesen.

Mehr als die Hälfte der Befragten nahm an Fortbildungen zum Thema der Vermittlung von Informationskompetenz teil.

Davon haben im Jahr 2005 drei Viertel Fortbildungsveranstaltungen besucht, 36,4 % eine und 54,2 % bis zu zwei. Im Vergleich dazu besuchten 1994 93,8 % der Bibliothekare öffentlicher Bibliotheken Fortbildungen, über die Hälfte davon innerhalb des letzten Jahres vor dem Befragungszeitpunkt.¹³⁵¹ Einer Befragung 2006 zufolge war es ebenfalls die Hälfte, deren Fortbildungsbesuch bis zu einem halben Jahr zurücklag.¹³⁵²

In Anbetracht der vielfältigen Entwicklungen im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz ist es bedenklich, dass mehr als 40 % der befragten Bibliothekare keine Fortbildungen besucht haben. Neue Erkenntnisse zum Lernprozess oder zum methodischen und inhaltlichen Aufbau von Schulungsveranstaltungen können so nicht in den Schulungsalltag aufgenommen werden.

Selbst die 2,1 bzw. 2,7 Fortbildungsstunden, die der DBS bzw. des BIX zufolge durchschnittlich jeder Mitarbeiter im Jahr 2005 an Fortbildungen teilgenommen hat (vgl. Tab. 3-27 und Tab. 3-28 in Kap. 3.5.2.2), sind für den Bereich der Schulungstätigkeiten angesichts der enormen Entwicklungen zu wenig. Berücksichtigt man die von Varlejs ermittelte Verhältniszahl zur informellen Fortbildung, verbringen die Mitarbeiter zusammen mit dem fünffachen ihrer formellen Fortbildungszeit¹³⁵³ – also 10,5 bzw. 13,5 Stunden – insgesamt 12,6 bzw. 16,2 Stunden im Jahr mit der Aktualisierung und dem Erwerb von Wissen. Das stellen bei durchschnittlich 1354,0 Stunden tatsächlicher Arbeitszeit im Jahr 2005¹³⁵⁴ 0,9 % bzw. 1,2 % der Arbeitszeit dar, die mit formeller und informeller Fortbildung verbracht wurden. Dieser Wert liegt deutlich unter den 10 % der Arbeitszeit, die den *Continuing professional development: principles and best practices* der IFLA *Continuing Professional Development and Workplace Learning Section* zufolge Bibliotheken mit vorbildlichen Fortbildungsmaßnahmen ihren Mitarbeitern für informelle und formelle Fortbildungen und

¹³⁵¹ Vgl. (Arndt, 1995, S. 155).

¹³⁵² Vgl. (Merken, 2006, S. 490).

¹³⁵³ Vgl. (Varlejs, 1999b, S. 54–60).

¹³⁵⁴ Vgl. (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 2008, S. 15).

Bildungsaktivitäten bereitstellen sollen (bei 1354,0 Stunden tatsächlicher Arbeitszeit entsprechen das 135,4 Stunden, d. h. etwa 17 Acht-Stunden-Tage).¹³⁵⁵

Aufschlussreich ist darüber hinaus, dass Befragte mit einem Abschluss der Gruppe 1 häufiger an zwei, mit einem Abschluss der Gruppe 2 nur an einer oder keiner Fortbildung teilnahmen. Obwohl also Befragte mit einem Abschluss der Gruppe 2 grundsätzlich mehr Schulungen durchführen, nehmen sie seltener an Fortbildungen teil. Der Unterschied kann dabei in der Diversität der Arbeitsaufgaben und den verschiedenen Rahmenbedingungen begründet liegen. Für Befragte mit einem Abschluss der Gruppe 1 ist die Vermittlung von Informationskompetenz inzwischen ein entscheidender Faktor für die Wahrnehmung ihrer Fachreferatsaufgaben geworden. Befragte mit einem Abschluss der Gruppe 2 führen häufig nicht nur mehr als eine weitere Aufgabe neben der Schulungstätigkeit aus. Sie können auch bei einem kleineren Mitarbeiterstamm an Fachhochschulbibliotheken bzw. größeren an Universitätsbibliotheken seltener aufgrund der personellen Verfügbarkeit oder bestehenden Finanzierungsmöglichkeiten an Fortbildungen in einem Tätigkeitsbereich teilnehmen.

Insgesamt nehmen weniger Befragte die Bedeutung, die sie Fortbildungen geben, im Arbeitsalltag wahr: für fast alle Befragten ist Fortbildung wichtig, aber nur jeder zweite bis dritte besucht entsprechende Veranstaltungen. Die Frage, zu welchem Grad gerade Mitarbeiter mit defizitären Fähigkeiten Fortbildungen besuchen, bleibt im Rahmen dieser Arbeit unbeantwortet. Die hohe Bedeutung und das Engagement gegenüber dem Nutzer stellen nur einige von vielen Einflussfaktoren für die Selbstmotivation und die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen dar. Gründe für die Nicht-Teilnahme wie Zeit und Arbeitsbelastung, Arbeitssituation, betriebliche Situation, mangelnde Eigenkritik, fehlende thematisch ansprechende Angebote und empfundene mangelnde Effektivität der Fortbildungen konnten im Rahmen der vorliegenden Befragung nicht untersucht werden. Es fällt jedoch auf, dass Befragte, die mehr Arbeitsstunden mit Schulungen verbringen und mehr Schulungen durchführen, häufiger auch mehr Fortbildungsveranstaltungen besucht haben. In diesem Bereich sehr engagierte Mitarbeiter erkennen ihre Defizite und arbeiten an ihnen.

Die Befragten erhalten Informationen zu Fortbildungsveranstaltungen über die Webseiten der Veranstalter.

In den USA nutzen schulende Bibliothekare häufig die ILI-L-Mailingliste und die *College and research libraries news*, um sich über Fortbildungsangebote zu informieren (vgl. Kap. 3.5.1.1). In Deutschland stehen bei den Befragten die Webseiten der Veranstalter, Zeitschriften und die *Inetbib*-Mailingliste im Vordergrund. Insgesamt decken diese drei Informationsquellen die Mehrzahl der Fortbildungsanbieter ab und ersetzen in dieser Kombination ein zentrales Verzeichnis der Fortbildungsangebote, in dem die Befragten aktiv und eigenmotiviert geeignete Veranstaltungen suchen können. Der Bekanntheitsgrad des von der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg betreuten Portals *wissenbringtweiter* war zum Zeitpunkt der Befragung gering, obwohl sich 2006 dem KNB zufolge 26 Fortbildungsanbieter daran beteiligten und

¹³⁵⁵ Vgl. (Varlejs, 2007, S. 1–2).

500 Besucher monatlich die Seite aufrufen.¹³⁵⁶ Der kleine Anteil der Befragten, welche die Mailinglisten der BIB-Landesgruppen und des VDB konsultieren, untermauert den geringen Stellenwert, den die Verbände derzeit als Veranstalter von Fortbildungen in der Wahrnehmung der Bibliothekare einnehmen. Zusätzlich zeigt die geringe Nutzung der *Inetbib*-Mailingliste durch ältere Befragte, dass sich hier auch die verschiedenen Informationsgewohnheiten und die unterschiedliche Affinität der Befragten mit der Technik widerspiegeln. Während jüngere Befragte häufiger das elektronische Medium bevorzugen, nutzen ältere vor allem die Fachzeitschriften und das gedruckte Medium.

Es erstaunt dabei nicht, dass Weblogs noch seltener als Informationsquelle für Fortbildungsankündigungen genutzt werden, da sie bisher hauptsächlich aktuelle Informationen und weniger Veranstaltungstipps kommunizieren. Die Untersuchung zeigt, dass Befragte Weblogs als Informationsquellen für Fortbildungsveranstaltungen benutzen, das Potenzial des Mediums als Ankündigungsdienst für Fortbildungskurse aber noch nicht ausgeschöpft ist. Eine Anregung in diesem Bereich kann das US amerikanische *Beyond the job*-Weblog bilden, das Fortbildungs- und Konferenzankündigungen veröffentlicht.

Weiterhin zeigen die Ergebnisse, dass informelle Kontakte mit Kollegen und Prospekte der Veranstalter als klassische Kommunikationskanäle eine wichtige Rolle spielen. Mund-zu-Mund-Propaganda und persönliche Empfehlungen werden bei der Suche nach Fortbildungsveranstaltungen in großem Maße berücksichtigt.

Die Mehrheit der Befragten besuchte von August 2005 bis Juli 2006 Fortbildungen zur Einführung in das Thema Informationskompetenz und zu fachspezifischen Informationsressourcen.

Die Thematiken der Veranstaltungen werden häufig bisher nur über Fragebögen zu Fortbildungswünschen erhoben. Selten wird nach den Themen der Fortbildungen gefragt, die in der Vergangenheit besucht wurden. Insgesamt nahmen die Befragten im untersuchten Zeitraum 2005/2006 vor allem an Fortbildungsveranstaltungen für einen Einblick in den Bereich Informationskompetenz, zu fachspezifischen Informationsressourcen, zu didaktischen Konzepten und zum E-Learning teil. Auch Tagungen und Konferenzen sowie Veranstaltungen zum Bologna-Prozess und zum Erfahrungsaustausch werden häufig besucht. Zu pädagogischen, kommunikativen oder organisatorischen Themen wie dem Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln, den Methoden der Evaluation und des Feedbacks, der Informationsstruktur der Hochschule, dem Projekt- und Zeitmanagement und dem Management von Schulungsprogrammen wurden keine Fortbildungen besucht oder fanden nicht statt. Die Analyse der Ergebnisse zeigt darüber hinaus, dass sich Befragte mit zunehmendem Alter häufiger zu fachspezifischen Informationsressourcen fortbilden. Insgesamt haben die Befragten jedoch hauptsächlich einführende Fortbildungen besucht.

Auch eine Betrachtung der in Deutschland angebotenen Fortbildungen im Jahr 2007 zeigt die thematische Konzentration der Veranstaltungen auf die Themen Lehrzielplanung und Unterrichtsgestaltung. Hier spiegelt sich wider, dass viele Bibliotheken zu diesem Zeitpunkt vor einer Neuorientierung und Strukturierung ihrer Schulungsangebote standen und sich ihre Mitarbeiter vorrangig zum Konzept Informationskompetenz und zu pädagogischen Aspekten für die Verbesserung der bestehenden Schulungen informiert haben. Über die Grün-

¹³⁵⁶ Vgl. (Kompetenznetzwerk für Bibliotheken, 2005, S. 12).

de des Fehlens bestimmter Themen können keine fundierten Aussagen getroffen werden. Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen jedoch, dass Kompetenzen für die Gestaltung, das Management, die Integration, die Evaluation und den Aufbau von Schulungsprogrammen nicht so wichtig eingeschätzt und entsprechende Veranstaltungen noch nicht angeboten wurden (vgl. Kap. 2.4.1.2.1). Darüber hinaus können Anbieter bibliothekarischer Fortbildungsveranstaltungen auch die Zuständigkeit bei den Hochschuldidaktikzentren oder den Weiterbildungszentren der Hochschulen für die Vermittlung dieser Themen sehen. Da ihrer Meinung nach diese Angebote den Themenbereich bereits abdeckten, erkannten sie keinen Handlungsbedarf. Im Vergleich zur Situation in Deutschland decken die Angebote bibliothekarischer Fortbildungsanbieter in den USA, Großbritannien und Australien das ganze Spektrum der Kompetenzbereiche Pädagogik, Kommunikation und Organisation ab (vgl. Kap. 2.4.2.2).

Angesichts der Grenzen der bestehenden Fortbildungsangebote und dem gewachsenen Kostenbewusstsein der Bibliotheken bekommt die Aussage Borchardts wieder ein neues Gewicht:

„Ein langfristiger Erfolg bei der Weiterqualifizierung der Mitarbeiter kann sich aber offenbar nur einstellen, wenn die Fortbildung aus dem Bereich der Individualität geholt wird. Dies bedeutet einerseits, dass die Bibliothek selbst erkennt, welch hohen Stellenwert Weiterqualifizierung hat und entsprechende Ermutigungen vornehmen kann oder günstige Strukturen schafft, zum anderen aber auch, dass mehr und mehr Inhouse-Schulungen statt der Delegation bzw. Anmeldung einzelner Mitarbeiter zu Fortbildungsmaßnahmen stattfinden – und zwar dort, wo es vernünftig ist.“¹³⁵⁷

Im Großen und Ganzen werden die aktuellen Entwicklungen in der bibliothekarischen Fortbildung auch von den Tendenzen der betrieblichen Fortbildung allgemein betroffen sein. Hier verlagern sich die Angebote von punktuellen und zentralen zu geplanten und maßgeschneiderten Veranstaltungen, die in den Rahmen einer vorausschauenden Weiterbildungsplanung eingebunden werden und aufeinander aufbauen und sich fortsetzen.¹³⁵⁸ In Zukunft werden die zunehmende Kosten- und Effizienzkontrolle, die Orientierung der Weiterbildung am direkten Bedarf des Arbeitsgebers, der steigende Anteil des Selbstlernens und die durch hohen Innovationsdruck begründete stärkere Qualifizierungsnotwendigkeit der Mitarbeiter auch die bibliothekarische Fortbildungslandschaft beeinflussen.¹³⁵⁹

5.5.4 Formelle Fortbildung: Wünsche

Viele Studien untersuchten nicht die Inhalte der besuchten Fortbildungen, sondern die Bedürfnisse in Bezug auf das Thema und die Form. Die vorliegende Befragung betrachtete im Speziellen Wünsche der Bibliothekare, die sich an Hochschulbibliotheken mit der Planung und Durchführung von Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz befassen.

Die Befragten wünschen sich Fortbildungen zu didaktischen und pädagogischen Themen.

¹³⁵⁷ (Borchardt, 1998, S. 139).

¹³⁵⁸ Vgl. (Arnold et al., 2001, S. 129–133).

¹³⁵⁹ Vgl. (Grünwald et al., 2003, S. 116).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wünschen sich mehr als die Hälfte der Befragten vor allem Fortbildungen zu Methoden der Unterrichtsgestaltung, zur Präsentations- und Vortragstechnik, zum Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln, zu didaktischen Konzepten und zu lern- und lehrunterstützenden Technologien. Ein Drittel der Befragten äußert einen Bedarf für Fortbildungen zu Methoden der Evaluation und des Feedbacks, zu Projektmanagement und Zusammenarbeit. Die Nachfrage nach Fortbildungen zum Konzept von Informationskompetenz ist überwiegend gedeckt – nur ein Viertel wünscht sich Veranstaltungen zu diesem Thema. Vier Jahre nach der ersten deutschen Übersetzung der ACRL-Standards stellt dies jedoch noch einen überraschend hohen Anteil dar.

Interessant ist, dass die Befragten erkennen, dass nicht nur eine Fähigkeit für die effektive Planung und Durchführung von Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz notwendig ist, sondern unterschiedliche Faktoren zusammen den Erfolg der Schulung bestimmen. Sie wählten häufig gleichzeitig die Themen Lehr- und Lernzielplanung und Methoden der Unterrichtsgestaltung, Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln und lern- und lehrunterstützende Technologien, Lehr- und Lernzielplanung und Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln aus. Moderation, Gesprächsführung und Präsentations- und Vortragstechnik, Kommunikation und Präsentations- und Vortragstechnik, Lehr- und Lernzielplanung und Management von Schulungsprogrammen, didaktische Konzepte und Lerntheorie, Lehr- und Lernzielplanung und Curriculumplanung wurden ebenfalls häufig zusammen angekreuzt. Fortbildungsveranstaltungen sollten deshalb nicht isoliert einzelne Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, sondern Themenblöcke sinnvoll kombinieren, z. B. Lehr- und Lernzielplanung mit den Methoden der Unterrichtsgestaltung und dem Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln.

Der Großteil der Befragten setzte sich verstärkt mit den praktischen Aspekten und mit der konkreten Planung und Ausgestaltung einzelner Schulungsveranstaltungen auseinander. Dementsprechend wünschen sich die Befragten insgesamt häufiger Fortbildungen zum Erwerb von Fähigkeiten, die sie als wichtig einschätzen. Der Stellenwert, der einer Fähigkeit für die Planung und Durchführung von Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz zugewiesen wird, beeinflusst in entscheidendem Maße die Themenwahl für benötigte Fortbildungsveranstaltungen, z. B. bei den Themen Evaluation und Projektmanagement, die am unteren Ende der Wunschliste stehen. Beide Bereiche sind vor allem für das langfristige Management von Schulungsveranstaltungen relevant und werden bereits in ihrem Stellenwert nicht als eine wichtige Fähigkeit für die Planung und Durchführung von Schulungsveranstaltungen bewertet. Es erstaunt, dass die Potenziale, die beide Fähigkeiten für das Management von Schulungsprogrammen darstellen, von den Befragten nicht gesehen werden. In den US-amerikanischen Umfragen werden ebenfalls vor allem Fortbildungen zu Lehrmethoden, Lerntheorie, Didaktik, Unterrichtsgestaltung und lehr- und lernunterstützenden Technologien nachgefragt. Themen wie Evaluationsmethoden und das Management von Schulungsprogrammen werden seltener benötigt (vgl. Kap. 3.5.1.1).

Für Deutschland lassen sich die Themen, zu denen ein Fortbildungsbedarf besteht, in drei Stufen einteilen:

- das Konzept Informationskompetenz und allgemeine Informationen,
- die Planung und Durchführung von Veranstaltungen (Pädagogik, Kommunikation) und
- das Management von Schulungsprogrammen (Organisation).

Diesen Zielen und der modularen Einteilung entsprechen der *Teacher Track* und der *Program Track* des *Immersion-Workshops* des *Institute for Information Literacy* in den USA (vgl. Kap. 2.3.3.2.1). Die *Immersion-Workshop*-Teilnehmer in den USA berichten vom großen Nutzen, den sie aus den Workshops ziehen konnten. Die Atmosphäre und kleine Gruppe der Teilnehmer ermöglichten eine sehr praktische und intensive Arbeit am eigenen Beispiel und trugen den Charakter einer Klausurgemeinschaft. Die nationale oder regionale Zusammensetzung der Teilnehmer fördere den Austausch, den Aufbau von Netzwerken und den gezielten Einsatz von Multiplikatoren. Der Bedarf, die Realisierbarkeit dieses Fortbildungsprogramms für Deutschland und die Kosten-Nutzen-Analyse für deutsche Hochschulbibliotheken wurden bisher allerdings nicht untersucht. Die hohen Kosten, der große zeitliche Arbeitsaufwand für die Teilnehmer und der in Deutschland noch relativ kleine Referentenpool würden die Umsetzung erschweren. Die *Immersion-Workshops* können jedoch wertvolle Anregungen für Themen bieten, auf das die Konzeption und Etablierung eines Zertifikats, angelehnt an das Bausteinprogramm *Recherchieren Online*, aufbauen könnte. Die australischen Bibliotheken überlegten ebenfalls vor ein paar Jahren, ein nationales *Immersion*-Programm einzuführen. Sie entschieden sich schließlich für die Etablierung der *ANZIIL Symposium Series*, die bisher z. B. auf die australischen Standards, Assessmentmethoden, Implementierung, Management und Integration eines Schulungsprogramms eingingen.¹³⁶⁰

Die gewünschten Themenschwerpunkte variieren. Sie hängen von den bereits besuchten Fortbildungen, wahrgenommenen Aufgaben und Tätigkeiten ab.

Die Unterscheidung im Hinblick auf den persönlichen Hintergrund ist ein Indiz für die Bewertung der individuellen Situation. Die Ergebnisse ermöglichen jedoch nicht die Überprüfung, ob die Befragten ihre Defizite korrekt selbst erkennen und die gewünschten Fortbildungsthemen dem Erwerb der entsprechenden Kenntnisse und Fähigkeiten dienen.

Interessant ist, dass häufiger ein Bedarf für Veranstaltungen zu lern- und lehrunterstützenden Technologien und zu Lerntheorien und -strategien besteht, wenn die Befragten bereits Fortbildungen besucht haben. Durch eine ausführlichere Beschäftigung mit dem Thema Informationskompetenz wurden hier weitere Defizite oder potenzielle Entwicklungs- und Verbesserungsmöglichkeiten erkannt. Haben die Befragten keine Fortbildungen besucht, wünschen sie sich öfter Veranstaltungen zum Begriff und zur Moderation und Gesprächsführung. Diese Auswahl unterstützt die Zerteilung der Fortbildungswünsche in fortgeschrittene und grundlegende Kenntnisse. Befragte, die Fortbildungen zum Begriff, zu Modellen und Konzepten von Informationskompetenz besuchten, wünschen sich seltener Veranstaltungen zum Management von Schulungen, zum Projektmanagement, zur Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden, zur Lehr- und Lernziel- sowie zur Curriculumplanung. Sie möchten sich zuerst zu den Grundlagen informieren, der Planungsaspekt nimmt anfangs keinen wichtigen Stellenwert ein. Währenddessen haben Befragte, die Tagungen oder Konferenzen besuchten, vielfach Fortbildungswünsche zu den Themen Lerntheorie und -strategien, Projekt- und Zeitmanagement. Die Vorträge und Erfahrungen aus der Praxis erhöhen die Wahrnehmung der

¹³⁶⁰ Vgl. (Australia and New Zealand Institute for Information Literacy, 2007).

strukturierten Aneignung bestimmter Kenntnisse und Fähigkeiten. In den USA berücksichtigen die zwei Stränge des *Teacher Track* und des *Intentional Teacher Track* im Rahmen der *Immersion-Workshops* die Zweiteilung in grundlegende und fortgeschrittene Bedürfnisse (vgl. Kap. 2.3.3.2.1).

Aufschlussreich sind auch die Unterschiede der Ergebnisse unter Berücksichtigung des Abschlusses und des Bibliothekstyps. An Fachhochschulbibliotheken benötigen Befragte mit einem Abschluss der Gruppe 1 (Magister, Staatsexamen, etc.) seltener die Themen lern- und lehrunterstützende Technologien und Projektmanagement, häufiger didaktische Konzepte und Moderation als an Universitätsbibliotheken. Befragte mit einem Abschluss der Gruppe 2 (Diplom (FH), etc.), die in Fachhochschulbibliotheken arbeiten, wünschen sich öfter als Befragte mit demselben Abschluss aus Universitätsbibliotheken die Themen Lerntheorie, Projektmanagement und Lobbyarbeit. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Aufgaben besitzen also Befragte der gleichen Dienstebenen in Fachhochschul- und Universitätsbibliotheken verschiedene Fortbildungsbedürfnisse. Befragte mit einem Abschluss der Gruppe 1 benötigen vermehrt kommunikative und grundlegende didaktisch konzeptionelle Fähigkeiten für den Aufbau von Schulungsveranstaltungen an Fachhochschulbibliotheken. Befragte mit einem Abschluss der Gruppe 2 stehen an Fachhochschulbibliotheken häufiger als an Universitätsbibliotheken direkt mit den Lehrenden in Kontakt. Sie sind direkt an der Integration der Schulungen in die Studienpläne beteiligt.

Weiterhin werden Fortbildungen zur Moderation, zum Zeitmanagement, zur Kommunikation, zum Projektmanagement und zum allgemeinen Thema Informationskompetenz von Befragten, die viele Schulungsveranstaltungen durchführen, seltener gewünscht. Geht man davon aus, dass die Befragten diese Kenntnisse und Fähigkeiten bereits beherrschen, zeigt sich zum einen die grundlegende Bedeutung der fünf genannten Bereiche, zum anderen die bereits vorhandene Abdeckung des Themas mit Fortbildungsangeboten.

Darüber hinaus wünschen sich Befragte, die die Beherrschung einzelner Fähigkeiten und Kenntnisse für die Vermittlung von Informationskompetenz für wichtiger erachten, häufiger Fortbildungen für Bereiche wie Lobbyarbeit, Lerntheorie und -strategie, Management von Schulungsprogrammen, Zeitmanagement und Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Hochschullehrenden (vgl. Kap. 4.2.5.8). Das Engagement zur Fortbildung hängt stark mit der Wahrnehmung des Nutzens für die eigene Vermittlungstätigkeit zusammen. Befragte besuchen Fortbildungen eher, wenn sie die Fähigkeiten von vornherein als wichtig erachten. Die Selbsteinschätzung eigener Defizite erhält vor diesem Hintergrund eine größere Bedeutung.

Die Befragten wünschen sich Fortbildungen in Form von Workshops und Tagesseminaren.

Vier von fünf Befragten wünschen sich Fortbildungen in Form von Workshops, jeder zweite in Form von Tages- oder Zweitagesseminaren. Bausteinprogramme oder Kursreihen, E-Learning-Angebote und Vorträge werden von jedem Dritten bevorzugt. Nicht einmal jeder siebte Befragte hält Konferenzen und Tagungen für geeignet.

Die Befragten in Deutschland bevorzugen Veranstaltungsformen, die das Thema praktisch und kompakt behandeln, thematisch unabhängig voneinander und gleichzeitig in einen strukturellen Rahmen eingebunden sind. Workshops sind äußerst arbeitsintensiv und zeitaufwendig. Sie eignen sich für die praktische Auseinandersetzung mit dem Thema, die Diskussion und den Erfahrungsaustausch mit den Teilnehmern. Die Befrag-

ten möchten vorrangig Kenntnisse und Fähigkeiten so erwerben, dass sie diese sofort in der Praxis anwenden können. Sie möchten an den Fragen und Problemen arbeiten, denen sie in ihren Bibliotheken gegenüberstehen, diese mit Kollegen diskutieren, unter Anleitung analysieren und mit neuen Impulsen weiterentwickeln. Auch in anderen Studien bevorzugten Befragte in Deutschland Workshops, Tagesseminare und Vorträge. Die positive Einschätzung dieser Veranstaltungsform unterstützen Untersuchungen zur Effektivität der *Immersion-Workshops*. In den USA wurden darüber hinaus Tagungen, E-Learning-Kurse, Konferenzen und Zertifikate häufiger genannt. Hier konnten bereits umfangreiche Erfahrungen mit diesen Angeboten gesammelt werden, z. B. auf den LOEX- und *LOEX-of-the-West*-Konferenzen, dem WILU, den verschiedenen Zertifikaten der Bibliotheksschulen und den E-Learning-Seminaren der ACRL (vgl. Kap. 2.3.3.2.1 und Kap. 2.3.3.2.4). In Deutschland stellen Zertifikate und E-Learning-Seminare bisher nur einen kleinen Teil der Angebote auf dem Fortbildungsmarkt für Bibliothekare dar.

Die Befragten bevorzugen Fortbildungsveranstaltungen der Berufsverbände und Bibliotheken.

In der Befragung kommt zum Ausdruck, dass vor allem bibliothekarische Verbände und die eigenen Bibliotheken als Veranstalter von Fortbildungsveranstaltungen angesehen werden. Bibliothekarische Ausbildungsstätten waren in der Auswahlliste nicht aufgeführt, wurden aber von wenigen Befragungsteilnehmern explizit als Fortbildungsanbieter genannt. Währenddessen werden in der deutschen Fachliteratur vor allem Berufsverbände und bibliothekarische Ausbildungsstätten als potenzielle Veranstalter benannt. In den USA sollen vorrangig Berufsverbände Fortbildungen zu Themen anbieten, die mit Schulungen befasste Bibliothekare interessieren (vgl. Kap. 3.5.1.1).

Die Befragten der vorliegenden Untersuchung sehen die Berufsverbände und die Bibliotheken selbst in der Verantwortung, Fortbildungen anzubieten. Sie erwarten von den Berufsverbänden, dass sie die Interessen in Form der Durchführung von Fortbildungen vertreten und unterstützen. Sie sollen den Mitgliedern ermöglichen, auch im Schulungsbereich auf aktuellem Stand zu bleiben. Der hohe Anteil der Befragten, die sich Berufsverbände als Veranstalter wünschen, kann entweder als Bestätigung der bisherigen Politik der Verbände oder als Aufforderung zu einem größeren Engagement in diesem Bereich verstanden werden. In einigen Teilen Deutschlands sind die Aktivitäten der Landesgruppen eher zurückhaltend, in anderen sehr aktiv.

Da bibliothekarische Ausbildungsstätten nicht in der Auswahlliste im Fragebogen aufgeführt waren, sondern explizit im Kommentar genannt wurden, wird ihnen in diesen Fällen eine besonders hohe Bedeutung zugesprochen. Mit dem Weiterbildungszentrum der Freien Universität Berlin, der Bayerische Bibliotheksschule in München und dem ZBIW in Köln engagieren sich bereits drei Ausbildungsstätten im Rahmen der Fortbildung. Sie wenden sich damit ihrer Aufgabe zu, über die Erstausbildung hinaus auch die Erhaltung und Erweiterung der Qualifikationen zu unterstützen.¹³⁶¹ Die Lehrenden besitzen die benötigte Expertise. Sie profitie-

¹³⁶¹ Der Bibliotheksplan von 1994 schlug vor, die personelle und materielle Ausstattung der bibliothekarischen Ausbildungseinrichtungen zu verbessern und stärker für die Fortbildung nutzbar zu machen. Außerdem sollen Berufs- und Bibliotheksverbände als wichtige Träger der beruflichen Fortbildung im Sinne der Fortentwicklung des Bibliothekswesens fungieren. Vgl. (Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände, 1994, S. 158).

ren durch Beobachtungen und Beschreibungen aus der Praxis. Bibliothekare werden mit den neuesten Forschungsergebnissen konfrontiert. Es wird eine engere Verbindung von Theorie und Praxis, Forschung und Lehre gefördert. Auch die HRK fordert in einem Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung 2008 von den Hochschulen ein stärkeres Engagement in diesem Bereich. Dieses kann durch die Entwicklung einer Strategie für die wissenschaftliche Weiterbildung, die Einbettung in die Gesamtstrategie der Hochschule und die Schaffung von Anreizen erfolgen.¹³⁶²

Nachdenklich stimmt, dass die Befragten seltener Veranstalter aus dem nicht-bibliotheksspezifischen Sektor auswählen. Die Hochschulen werden nicht einmal von der Hälfte bevorzugt, obwohl sie inzwischen im Rahmen der Verbesserung der Lehre häufig Veranstaltungen zur Hochschuldidaktik anbieten. Kommerzielle Anbieter wie z. B. die EKZ, akademie.de, Teleakademie werden seltener angegeben. Die Befragten assoziieren mit ihnen kaum ein Angebot, das für den Erwerb von Kompetenzen für die Durchführung von Schulungen hilfreich sein könnte. In diesem Sinne sind Bibliothekare besonders häufig unter sich und kommen wenig mit anderen Berufsgruppen in Kontakt. Sie erfahren nur auf Grund ihres eigenen Interesses von effektiven und innovativen Ideen, die z. B. bereits im Bereich der Kinder- oder Erwachsenenbildung existieren und auf Bibliotheken übertragen werden können.

Weiterhin beeinflussen institutionelle Gegebenheiten die Wahl des Anbieters. Die Größe der Hochschulbibliothek und ihre finanziellen Ressourcen, die Aufgaben der Befragten und ihre Intensität, die finanzielle Unterstützung der Mitarbeiter für den Besuch externer Fortbildungsveranstaltungen spielen eine Rolle bei der Auswahl. Für Befragte aus Bibliotheken mit Fortbildungsprogrammen sind In-House-Schulungen – gefördert durch die Bibliotheksleitung oder aufgrund ihres Erfolgs – häufiger erste Wahl. Teilnehmer mit wenigen durchgeführten Schulungsveranstaltungen wählen öfter In-House-Trainings und kommerzielle Anbieter aus. Halbtagesveranstaltungen und Kursreihen und Bausteinprogramme als In-House-Trainings, von bibliothekarischen Verbänden oder kommerziellen Veranstaltern durchgeführte Tagesseminare, von kommerziellen Anbietern veranstaltete Zweitagesseminare und Konferenzen werden von den Befragten bevorzugt. Inwieweit diese Variablen tatsächlich Einfluss nehmen, konnte jedoch nicht ermittelt werden.

Die Befragten bevorzugen lokale und regionale Fortbildungen.

Regionale und lokale Fortbildungen werden von der Mehrheit der Befragten präferiert. Nur jeder vierte hält bundesweite Fortbildungen für angemessen. Nur 2 von 248 Befragten regen explizit einen Erfahrungsaustausch auf internationaler Ebene an. Es zeigt sich, dass der finanzielle und zeitliche Aufwand der Anreise und die Unterbringung die Überlegungen der Teilnehmer an bundesweiten und internationalen Fortbildungen stark beeinflussen. Insgesamt entspricht dieses Bild den Ergebnissen anderer deutscher Studien, in denen die Befragten ebenfalls lokale und regionale Veranstaltungen bevorzugten (vgl. Kap. 3.5.1.1).

Eine umfassende Freistellung der Mitarbeiter für Fortbildungen zum Besuch bundesweiter und mehrtägiger Angebote ist nicht selbstverständlich. Aus unterschiedlichen Gründen, z. B. wenig Personal oder der starke Benutzerandrang in den Semesteranfangszeiten, können Bibliotheksmitarbeiter Fortbildungsangebote nicht

¹³⁶² Vgl. (Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), 2008a, S. 16).

immer wahrnehmen. In der Umfrage unter den BIB-Mitgliedern der Landesgruppe Baden-Württemberg 2006 spezifizierten diese z. B. Montag und Mittwoch als beliebteste Wochentage. Das deutet auf teilweise festgelegte Zeitspannen für den Besuch von Fortbildungen hin. Häufig legen die Befragten darüber hinaus großen Wert auf den Erfahrungsaustausch mit Kollegen aus der Region oder aus der Stadt, die ähnliche Rahmenbedingungen vorfinden. Innovative Konzepte aus anderen Regionen werden seltener aufgegriffen. Die Wahl der Fortbildungen wird damit auch durch die föderalen Strukturen der Bundesrepublik bestimmt, in denen die Länder die Verantwortung für die Hochschul-, Fortbildungs- und Bibliothekspolitik tragen.

Angesichts dieser Strukturen und Rahmenbedingungen erscheint der Wert für bundesweite Fortbildungen für den Erwerb von Fähigkeiten im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz recht hoch. Den Befragten zufolge sollen vor allem Konferenzen und Tagungen auf nationaler Ebene stattfinden. Hier stehen der breite Erfahrungsaustausch und die überregionale Kommunikation im Mittelpunkt. Bis auf die Konferenzen *Die Lernende Bibliothek*, den Konstanzer *Workshop on Information Literacy* im Jahr 2007 und den Veranstaltungen im Rahmen der Bibliothekartage etablierten sich in Deutschland bisher keine bundesweiten Veranstaltungen in diesem Themenbereich.

Weiterhin belegen die Ergebnisse der vorliegenden Befragung, dass bestimmte organisatorische Strukturen der Fortbildungen bevorzugt werden. Kursreihen oder Bausteinprogramme und In-House-Schulungen sowie In-House-Schulungen und lokale Veranstaltungen werden assoziiert. Tagesseminare und bibliothekarische Berufsverbände, bibliothekarische Verbände und regionale Veranstaltungen werden zusammen genannt. Konferenzen bzw. Tagungen werden in einem bundesweiten Rahmen bevorzugt. E-Learning-Angebote und lokale Veranstaltungen werden ebenfalls oft zusammen aufgeführt. Die Ergebnisse zeigen sowohl bereits bekannte und häufig angetroffene als auch neue Kombinationen: Kursreihen in Bibliotheken deuten auf den Wunsch nach einem strukturierteren Angebot in den Bibliotheken hin. Lokale E-Learning-Angebote verweisen auf ein Blended-Learning-Modell, bei dem theoretische Module zu beliebigen Zeiten absolviert werden und Veranstaltungen vor Ort diese Erkenntnisse vertiefen können. Diese Kombination zeigt, dass den Befragten der persönliche Kontakt und der Austauschaspekt sehr wichtig sind.

Insgesamt wünschen sich die Befragten für die formelle Fortbildung Workshops und Tagesseminare auf lokaler und regionaler Ebene zu didaktischen und pädagogischen Themen. Sie sollen von Bibliotheksverbänden und Bibliotheken veranstaltet werden. Seit 2007 ist bereits eine steigende Anzahl von Fortbildungsveranstaltungen dieser Art zu verzeichnen (vgl. Kap. 2.3.2.2.1). Eine Strukturierung und Koordinierung dieser Angebote findet hingegen nicht statt. Die bestehenden Wünsche und Bedürfnisse in diesem Bereich werden bei der Weiterentwicklung und Planung verstärkt berücksichtigt werden müssen.

5.5.5 Informelle Fortbildung: Studium von Fachliteratur, Erfahrungsaustausch

Neben der formellen kommt der informellen Fortbildung eine große Bedeutung für die Aktualisierung der Kenntnisse und Fähigkeiten zu. Diese Form der Weiterbildung ist empirisch schwer zu untersuchen und wurde hier anhand der Gewohnheiten zum Studium der Fachliteratur und zum Erfahrungsaustausch erfasst.

Die Mehrheit der Befragten liest Fachliteratur aus dem deutschsprachigen Raum.

Drei Viertel der Befragten informierten sich im zweiten und dritten Quartal des Jahres 2006 über das Literaturstudium zu aktuellen Entwicklungen. Die Zahl spiegelt die Bedeutung wider, welche die Befragten der Fortbildung geben. Der Großteil der Teilnehmer interessiert sich für Neuigkeiten und Erfahrungen anderer. Ihnen ist der große Wert von Berichten und Erfahrungen aus anderen Bibliotheken oder Fachbereichen für die Weiterentwicklung der eigenen Leistungen bewusst. Dem gegenüber hat ein Viertel der Befragten in sechs Monaten sich nicht zum Thema in der Fachliteratur informiert. Zu den Gründen liegen keine Daten vor. An dieser Stelle kann nur vermutet werden, dass vielen Befragten aufgrund einer hohen Arbeitsbelastung und den häufig üblichen Mischarbeitsplätzen die Zeit für ein umfangreiches Fachliteraturstudium fehlt. Diese Vermutung wird von dem dokumentierten Zusammenhang gestützt, dass die Befragten, die viel Arbeitszeit in Schulungen investierten, häufiger Fachliteratur lesen. Haben die Befragten mehr Zeit für die Planung und Durchführung von Schulungen, informieren sie sich öfter über Erfahrungen und Projekte in anderen Bibliotheken, erweitern ihren Horizont und können ihre Schulungen entsprechend anpassen. Die Befragten haben die Möglichkeit, sich auf einen Tätigkeitsbereich zu konzentrieren und sich in diesem tiefgreifender zu informieren. Darüber hinaus berichten Befragte, die die Bedeutung von Fortbildungen hoch einschätzen und Fortbildungen besuchen, öfter, dass sie Fachliteratur studieren. Ob diese erhöhte Aktivität direkt auf den Besuch von Fortbildungen zurückzuführen ist, kann im Rahmen der Befragung nicht belegt werden. Es liegt nahe, dass die Selbstmotivation und das Interesse der Befragten die Gewohnheiten entscheidend beeinflussen. Darauf weisen z. B. die Motivationsfaktoren zum informellen Lernen in Varlejs Studie von 1999 hin, die vor allem die Zuweisung neuer Aufgaben und die Veränderung von Prozessen als Auslöser identifizierten.¹³⁶³

Die Befragten aktualisieren ihr Fachwissen am häufigsten über das Studium von Fachzeitschriften und das Lesen von Internetseiten.

Sie informieren sich mit Hilfe unterschiedlicher Medien in der folgenden absteigenden Reihenfolge: Fachzeitschriften, Internet, Portal Informationskompetenz.de, Mailinglisten, Fachbücher und Weblogs. Am häufigsten nutzen sie immer noch Zeitschriften. Zeitschriftenartikel stellen eine Hauptinformationsquelle dar, weil es wenige deutsche Fachbücher zum Thema gibt. Das Internet wird nur von der Hälfte der Befragten genutzt, was bei dessen heutiger Bedeutung verwundert. Viele Bibliotheken stellen Materialien und Lernmodule zur Verfügung. Inzwischen gibt es insbesondere im englischen Sprachraum eine Vielzahl an Portalen, die diese verzeichnen und sich besonders für das Stöbern nach Ideen und Beispielen für eigene Schulungen eignen (vgl. Kap. 2.3.3). Da nur die Hälfte der Befragten das Internet als Informationsmedium nutzt, liegt die Vermutung nahe, dass in den einzelnen Bibliotheken zeitaufwendige konzeptionelle Doppelarbeit geleistet wird. Dabei sammelt das Portal Informationskompetenz.de bereits seit seiner Freischaltung umfangreiche Materialien. Hier zeigt sich der Bedarf für eine zentrale Dokumentationsstelle im Internet und das Potenzial durch die Erhöhung des Bekanntheitsgrads unter den bisherigen Nicht-Nutzern und des Nutzwerts für die bisherigen Nichtleser. Darüber hinaus finden sich unter den Internetnutzern häufiger jüngere Befragte, die

¹³⁶³ Vgl. (Varlejs, 1999b, S. 54–60).

vor allem Mailinglisten lesen; ältere bevorzugen die Zeitschriften. Dieses Verhalten weist auf das veränderte Informationsverhalten von aktiver zu passiver Informationssuche und -beobachtung hin.

Englische Fachliteratur wird wesentlich seltener gelesen. Nur jeder vierte Befragte informiert sich in englischsprachigen Zeitschriften und jeder fünfte auf Webseiten aus dem englischsprachigen Ausland. Insbesondere Weblogs liest jeder dritte auf Englisch, da sich das deutschsprachige Angebot auf den Newsletter des Portals Informationskompetenz.de und das Weblog von Thomas Hapke beschränkt. Insgesamt erstaunt der niedrige Anteil der auf Englisch gelesenen Fachliteratur, da das Konzept Informationskompetenz ursprünglich aus den USA kommt. Durch diese geringe Beachtung ausländischer Fachliteratur werden Weiterentwicklungen, Verbesserungen und Tendenzen aus diesen Ländern in Deutschland nicht zeitnah aufgenommen. In Großbritannien und den USA beschriebene negative Erfahrungen und langsame Entwicklungsprozesse werden so in Deutschland noch einmal durchlebt, ohne dass rechtzeitig Gegenmaßnahmen ergriffen werden (können). Die niedrigen Zahlen sind – wenn die Menge der mehr als 5.000 von 1973 bis 2002 erschienenen Publikationen beachtet wird¹³⁶⁴ – nicht ermutigend. Auch wenn die Erkenntnisse nicht immer vollständig auf deutsche Verhältnisse angewendet werden können, bieten die Artikel doch inhaltliche Anregungen.

Der Anteil bibliothekswissenschaftlicher Publikationen zum Themenbereich Schulung und Informationskompetenz ist im Rahmen dieser Arbeit nicht analysiert worden. Die Schwierigkeit liegt hier in der problematischen Auswertung unterschiedlicher bibliographischer Verzeichnisse aufgrund der dezentralen und teilweise unvollständigen Erfassung bibliothekswissenschaftlicher Zeitschriftenartikel. Ein weiterer Forschungsaspekt, der im Rahmen dieser Arbeit für Deutschland nicht untersucht wurde, ist das Studium pädagogischer Fachliteratur im Vergleich zur bibliothekarischen. Untersuchungen in den USA zeigen eine große Differenz zwischen der Anzahl der gelesenen bibliothekarischen und pädagogischen Fachzeitschriften (vgl. Tab. 3-26). Für Deutschland ist diese Zahl auch vor dem Hintergrund interessant, dass es nur wenige bibliothekswissenschaftliche Fachzeitschriften gibt und diese den Aspekt der Lehre und Informationsvermittlung nicht als bestimmenden Schwerpunkt behandeln. Weiterhin ist eine Untersuchung der Themen der in diesem Bereich publizierten Artikel lohnend, die auf einen ersten Eindruck hin überwiegend die Entwicklung von Schulungsprogrammen beschreiben, auf strategische Entwicklungen und theoretische Grundlagen seltener eingehen.

Nur knapp die Hälfte der Bibliotheken unterhält Materialsammlungen.

Materialsammlungen mit Arbeitsanleitungen und Arbeitshilfen für das Schulungspersonal sind keine Selbstverständlichkeit an deutschen Hochschulbibliotheken. Nur sehr wenige Hochschulbibliotheken fördern den Erfahrungsaustausch in dieser organisierten Form. Bibliotheksmitarbeiter tauschen Konzepte und Ideen innerhalb der Bibliotheken untereinander nicht offiziell aus. Dadurch gehen Innovations- und Synergieeffekte verloren, die durch die Weitergabe und Weiterentwicklung erfolgreicher Modelle und Ideen entstehen können. Eine Angleichung der Inhalte, Strukturen und Methoden und somit eine grundlegende Qualitätssiche-

¹³⁶⁴ Vgl. (Rader, 2002a, S. 243).

rung und -kontrolle werden erschwert. Schwerpunkte der Schulungsveranstaltungen können unter Umständen durch die individuellen Neigungen der Bibliotheksmitarbeiter sehr variieren und verschoben werden.

Persönliche Kontakte stellen die wichtigste Form des Erfahrungsaustauschs der Befragten dar.

Die meisten Befragten tauschen sich mit den Kollegen der eigenen Bibliothek, weniger mit Kollegen aus anderen Bibliotheken über persönliche Kontakte zum Thema Informationskompetenz aus. Damit ist die informelle Kommunikation angesichts der wenigen strukturierten Austauschmöglichkeiten (Materialsammlung, Arbeitsgruppen) die wichtigste Form des Informationsaustauschs.

Am zweithäufigsten kommunizieren die Befragten mit Kollegen in der eigenen Bibliothek über die Arbeit in einer Arbeitsgruppe. Fortbildungsprogramme der Bibliotheken, das Studium von Fachliteratur und der Besuch von Fortbildungsveranstaltungen begünstigen den Austausch in Arbeitsgruppen. Verbringen die Befragten viel Zeit mit Schulungen, arbeiten sie häufiger in einer Arbeitsgruppe in der Bibliothek mit. Insgesamt sind Arbeitsgruppen damit eine bevorzugte Form des Austauschs innerhalb der Bibliotheken. Sie können der Kommunikation von Zielen, der Qualitätssicherung und der Weiterentwicklung dienen. Die Analyse zeigt darüber hinaus, dass Befragte aus Universitätsbibliotheken häufiger an Arbeitsgruppen in der Bibliothek teilnehmen. Das liegt in der Größe der Einrichtung und der Größe des Schulungsteams begründet, so dass Koordination und Austausch eine größere Bedeutung erlangen.

Jeder zehnte Befragte tauscht sich mit anderen Kollegen in Arbeitsgruppen der Berufsverbände, der Verbünde und in anderen regionalen Arbeitsgruppen aus. Vor dem Hintergrund der geringen Anzahl der Arbeitsgruppen erscheint diese Zahl recht hoch. In Deutschland entstanden seit dem Jahr 2004 verstärkt regionale Arbeitsgruppen, die selbstständig agieren. Eine engere Kooperation der Arbeitsgruppen fand erst in den letzten zwei Jahren statt. Es fehlt jedoch ein übergreifendes, koordinierendes Gremium. Die Effektivität der Bemühungen und Projekte kann an dieser Stelle aufgrund teilweise fehlender Tätigkeitsberichte nicht beurteilt werden. Eine durchsetzungsstarke Position, wie sie die Arbeitsgruppen und Sektionen der Berufsverbände in den USA, Großbritannien und Australien einnehmen, haben die Arbeitsgruppen in Deutschland noch nicht gewinnen können.

Erwähnenswert ist darüber hinaus, dass die Teilnahme am Erfahrungsaustausch von Status und Rang der Bibliotheksmitarbeiter abhängt. Befragte fortgeschrittenen Alters und Befragte mit einem Abschluss GI arbeiten häufiger in den Arbeitsgruppen der Berufsverbände mit. Beide Gruppen haben ihre persönlichen Kontakte institutionalisiert. Sie sind durch die Arbeitsgruppen in feste Netzwerke eingebunden. Gleichzeitig kann dadurch der Eindruck einer eingeschworenen Gemeinschaft entstehen. Weiterhin benutzten die Befragten, die sich häufiger mit Kollegen aus anderen Bibliotheken in Arbeitsgruppen austauschen, seltener persönliche Kontakte zum Austausch in der eigenen Bibliothek. Die Arbeitsergebnisse werden so nur auf offiziellen Wegen weitergegeben. Der Kontakt zur Masse der schulenden Bibliothekare wird eingeschränkt, das Potenzial der Arbeitsergebnisse nicht vollständig genutzt.

Auf Konferenzen tauscht sich jeder dritte Befragte mit Kollegen aus anderen Bibliotheken aus. Befragte mit einem Abschluss aus der Gruppe 2 aus Fachhochschulbibliotheken nutzen häufiger Konferenzen als diejenigen aus Universitätsbibliotheken. Konferenzen sind damit ein bedeutender Bestandteil des Informations-

netzwerks. Befragte erhoffen sich hier nicht nur eine Aktualisierung ihrer theoretischen Kenntnisse zu neuen Entwicklungen, sondern vor allem die Gelegenheit, Kollegen zu treffen und sich mit ihnen über Erfahrungen und Eindrücke auszutauschen. In diesem Sinne dient die Fortbildung dem Aufbau von Kontakten.

Insgesamt erfolgt der Erfahrungsaustausch häufiger informell über persönliche Kontakte als formell über Konferenzen und Mailinglisten. Der konstruktive und individuelle Austausch findet bisher nur informell statt. Die bestehenden formalen Möglichkeiten entsprechen nicht den Bedürfnissen der schulenden Bibliothekare. Eine Untersuchung zum Funktionieren von sozialen Netzwerken und dem informellen Austausch über persönliche Kontakte im Bibliothekswesen kann die Überführung der sehr informellen in öffentlichere Strukturen unterstützen. Eine Untersuchung der Bedeutung der Mitgliedschaft in (pädagogischen und bibliothekarischen) Berufsverbänden und der Erfolg von internationalen Austauschprogrammen, z. B. des 2008 vom BIB und der ALA angekündigten *German-U.S. Librarian Exchange*¹³⁶⁵, kann ebenfalls zu einem genaueren Verständnis der Informationswege beitragen. Das Web 2.0 öffnet zudem weitere interessante Perspektiven.

Zusammenfassend betrachtet sind die Fortbildungsmöglichkeiten für die Vermittlung von Informationskompetenz in Deutschland begrenzt. Die Befragten schätzen zwar den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen im Allgemeinen als sehr wichtig ein, die tatsächliche Teilnahme steht dazu in einem beträchtlichen Widerspruch. Bisher haben die Befragten vor allem Fortbildungen zu den Informationsressourcen und zum Konzept Informationskompetenz besucht. Sie wünschen sich vorrangig Fortbildungen zu didaktischen und pädagogischen Themen auf lokaler und regionaler Ebene. Mentorenprogramme oder Lernpartnerschaften werden kaum durchgeführt. Die Unterstützung der Mitarbeiter durch die Bibliotheken ist dabei von zentraler Bedeutung. Die bestmögliche Art und Weise, Fortbildungen auf effektive und effiziente Art in den Arbeitsalltag zu integrieren, bleibt eine Herausforderung: Die „Lernbereitschaft der MitarbeiterInnen nebenbei muß Anerkennung finden, und individuelle Lernwege müssen als normaler Arbeitsprozeß akzeptiert werden. Die ständig wechselnden Anforderungen an Bibliotheken erfordern Modelle zur Personalentwicklung mit arbeitsbereich- und projektbezogenen Maßnahmen. Nur damit läßt sich das Ziel einer dienstleistungsorientierten Bibliothek erreichen.“¹³⁶⁶

¹³⁶⁵ Vgl. (Stummeyer, 2008, S. 800).

¹³⁶⁶ (Jedwabski, 1996, S. 7).

6 Schlussfolgerungen

Die vorliegende Arbeit will zu einem aktuellen Bild über das Wissen der Bibliothekare zu Informationskompetenz und ihrer Wahrnehmung des Themas im Berufsalltag, zu ihren Einstellungen und Meinungen zu pädagogischen, kommunikativen und organisatorischen Fähigkeiten für die Vermittlung von Informationskompetenz und den Stand der Aus- und Fortbildung für diesen Bereich beitragen.

In Deutschland hat sich der Begriff Informationskompetenz nur teilweise durchgesetzt. Er wird von den befragten Hochschulbibliotheken und Bibliothekaren nicht mit der inhaltlichen Gesamtbedeutung verwendet. Die Vermittlung von Bibliothekskompetenz dominiert bei der Zielsetzung und in den Schulungsveranstaltungen. Standards auf nationaler Ebene werden bisher nicht entwickelt. Flankierende Maßnahmen der Berufsverbände fehlen weitgehend. Der Schulungsalltag der Bibliothekare wird häufig von eigenständigen Schulungen der Bibliotheken, seltener von integrierten Schulungsformen bestimmt. Ein *Best-Practice*-Modell hat sich noch nicht herausgebildet. Bibliothekare trauen sich vor allem die Vermittlung bibliotheksbezogener Kenntnisse zu, weniger die Vermittlung des Umgangs mit Information. So sehen sie auch vor allem bei ersteren die primäre Verantwortlichkeit für die Vermittlung bei sich selbst, bei letzteren bei sich und den Hochschullehrenden gemeinsam. Die Zusammenarbeit gestaltet sich sehr unterschiedlich.

Die Qualifikation der Bibliothekare ist auf internationaler und nationaler Ebene seit einigen Jahren stärker in den Vordergrund der Aktivitäten getreten. Die vorliegende Arbeit identifiziert ausgewählte pädagogische, kommunikative und organisatorische Fähigkeiten und Kenntnisse, die für die Planung und Durchführung von Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz benötigt werden. Auf dieser Grundlage schlägt sie ein Anforderungsprofil für Bibliothekare in Deutschland vor. Bisher erwarben Befragte sukzessive die benötigten Fähigkeiten und Kenntnisse im Selbststudium, im Training am Arbeitsplatz und/oder in der beruflichen Fortbildung. Sie wünschten sich, die Kenntnisse in der Aus- und Fortbildung erwerben zu können. In Deutschland setzt kein bibliothekswissenschaftlicher Studiengang ein umfassendes, alle schulungsbezogenen Aspekte einbeziehendes und praktische Erfahrungen vermittelndes Kursmodell ein. Fortbildungsangebote sind begrenzt und unstrukturiert. Bisher haben die Befragten vor allem Fortbildungen zu den Informationsressourcen und zum Konzept Informationskompetenz besucht. Sie wünschen sich vorrangig Fortbildungen zu didaktischen und pädagogischen Themen auf lokaler und regionaler Ebene. Der Erfahrungsaustausch im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz erfolgt maßgeblich über persönliche Kontakte.

In Deutschland trifft das Thema Informationskompetenz zurzeit auf sehr großes Interesse. Viele Mitarbeiter sind durch die Neuerungen, die der Bologna-Prozess auslöste, hochmotiviert. Eine effektivere Gestaltung der Weiterentwicklung auf dem Gebiet der Vermittlung von Informationskompetenz und der benötigten Qualifizierung der Bibliothekare wird durch das Fehlen eines nationalen Gremiums (Arbeitsgruppe/Sektion), eines Anforderungsprofils und angemessener Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten für diesen Bereich behindert. Die allgemeinen Rahmenbedingungen für die Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken und die spezifischen Qualifikationsmöglichkeiten müssen verbessert werden. Auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Arbeit werden folgende Handlungsansätze zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für

Schulungen und der Qualifizierung des Personals für Bibliotheken und Bibliothekare in Deutschland gesehen:

1. Bibliotheken und Bibliothekare gründen ein auf nationaler Ebene verankertes Gremium, das sich intensiv mit den Anforderungen der Vermittlung von Informationskompetenz auseinandersetzt, Initiativen anregt und Lobbyarbeit leistet.
2. Bibliotheken und Bibliothekare einigen sich auf nationaler Ebene auf Fachbegriffe (z. B. Informationskompetenz und *Teaching Library*) und Definitionen. Sie benutzen einheitliche Begriffe in ihrer Kommunikation mit dem Nutzer, die einen Wiedererkennungswert außerhalb des Bibliothekswesens erlangen.
Bibliotheken und Bibliothekare legen Inhalte fest, die unter dem Begriff „Informationskompetenz“ vermittelt werden. Sie schaffen mit nationalen Standards einen Rahmen für detailliertere Ausführungen einzelner Hochschulbibliotheken zu Lehrzielen und Lernergebnissen.
3. Die Bibliotheken und Bibliothekare evaluieren ihr Schulungsangebot. Sie legen die Aspekte der Informationskompetenz, die von Bibliothekaren vermittelt werden, fest. Sie erarbeiten eine Strategie zur Integration der Vermittlung von Informationskompetenz in die Studienpläne. Sie identifizieren geeignete Ansatzpunkte für die Integration im Curriculum und entwickeln gute Lehrkonzepte. Sie bündeln ihre Einzelinitiativen auf nationaler Ebene. In Anlehnung an die *ACRL Best Practice Initiative* und den *ACRL Innovation in Instruction Award* zeichnen sie herausragende Beispiele aus.
4. Bibliotheken und Bibliothekare treten mit den Hochschullehrenden und Studierenden ihrer Hochschule in einen Dialog. Sie geben der Kommunikation und der Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden einen hohen Stellenwert. Sie gehen aktiv auf die Hochschullehrenden zu und schaffen Weiterbildungsangebote. Sie platzieren Publikationen zum Thema Informationskompetenz in den von den Hochschullehrenden gelesenen Fachzeitschriften.
5. Bibliotheken und Bibliothekare gewinnen Partner in den hochschulpolitischen Gremien und schaffen auf nationaler Ebene ein Bewusstsein für die Bedeutung von Informationskompetenz.
6. Bibliotheken und Bibliothekare formulieren ein Anforderungsprofil für Mitarbeiter, die Informationskompetenz vermitteln. Bibliotheken qualifizieren ihr Personal systematisch für Lehraufgaben und weisen die hochschuldidaktische Lehrqualifikation ihrer Mitarbeiter nach.
7. Bibliotheken und Bibliothekare formulieren einen Qualifikationsrahmen, der den systematischen Erwerb pädagogischer, kommunikativer und organisatorischer Fähigkeiten dokumentiert und Bibliotheksmitarbeiter beim Ausbau ihrer Kenntnisse gezielt unterstützt. Sie stimmen die Inhalte der Ausbildung und Fortbildung ab.
8. Bibliotheken und Bibliothekare zeigen ein starkes öffentliches Interesse an der Ausbildung. Sie erarbeiten einen Rahmenlehrplan für die Ausbildung von Bibliothekaren für die Vermittlung von Informationskompetenz.

9. Bibliotheken und Bibliothekare strukturieren und koordinieren die Fortbildungsangebote inhaltlich und zielgruppenspezifisch. Sie erfassen zentral Fortbildungsangebote für Mitarbeiter, die Informationskompetenz vermitteln. Sie prüfen die Einrichtung eines Fortbildungsprogramms in Form des *Immersion-Workshop-Konzepts* aus den USA oder eines Zertifikats. Sie schaffen Rahmenbedingungen, die die formelle und informelle Fortbildung effektiv und effizient unterstützen.
10. Bibliotheken fördern die Weiterentwicklung und den Ausbau des Portals Informationskompetenz.de für den Austausch von Materialien und Erfahrungen.

In allen Punkten können sich Bibliotheken und Bibliothekare an Beispielen aus den USA, Großbritannien oder Australien orientieren.

Heute ist es nicht mehr genug, das bibliothekarische Angebot auf die Bereitstellung von Informationen zu beschränken. Informationen müssen vor allem nutzbar gemacht werden. Die Chancen der Bibliotheken liegen in der Wahrnehmung ihrer Räumlichkeiten als Ort des Lernens und Lehrens und ihrer Mitarbeiter als Vermittler der Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit Information. Sie bilden das Kapital für die Zukunft der Bibliotheken.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- 8Rs Research Team (2005). *The future of human resources in Canadian libraries*, Canadian library human resource study, Edmonton: Univ. of Alberta.
URL: <http://www.ls.ualberta.ca/8rs/8RsFutureofHRLibraries.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Abel, A.; Armstrong, C.; Boden, D.; Town, S.; Webber, S. und Woolley, M. (2005). *Defining information literacy for the UK*. Update (4), Nr. 1/2, (S. 22–25).
- Academic Librarians in Public Service (2008). *LINK. Library Instruction Knapsack*.
URL: <http://www.eln.bc.ca/irl/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- AG Informationskompetenz Rheinland-Pfalz und Saarland (2008a). *AG Informationskompetenz Rheinland-Pfalz und Saarland*. URL: <http://www.informationskompetenz.de/regionen/rheinland-pfalz-und-saarland/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- AG Informationskompetenz Rheinland-Pfalz und Saarland (2008b). *Rheinland-Pfalz und Saarland im Portal Informationskompetenz. Workshop am 28. Februar 2008 im Landesbibliothekszentrum Koblenz*.
URL: <http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/DAM/documents/informationskompetenzprotokoll28.2.2008.doc> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Aiple, K.-P. (Warum) sind Standards hilfreich? Eine Einführung. [Vortrag gehalten auf der Weiterbildung in Oberwolfach vom 24.10. bis 28.10.2005 zum Thema Informationskompetenz].
URL: http://www.ub.uni-konstanz.de/fileadmin/Dateien/Informationskompetenz/Oberwolfach/ub_hohenheim_aiple_standards_01.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Akers, C.; Martin, N. und Summey, T. (2000). *Teaching the teachers. Library instruction through professional development courses*. Research strategies (17), Nr. 2-3, (S. 215–222).
- Albrecht, R. und Baron, S. (2002). *The politics of pedagogy. Expectations and reality for information literacy in librarianship*. Journal of library administration (36), Nr. 1-2, (S. 71–96).
- Aldermann, B.; Honke, D. und Neisser, B. (2007). *Erfolg mit dem "Sandwich-Prinzip". Pädagogische Schulung von Mitarbeitern in der Stadtbibliothek Köln. Ein Praxisbericht*. Buch und Bibliothek (59), Nr. 9, (S. 648–650).
- Aluri, R. und Engle, J. L. (1987). *Bibliographic instruction and library education*. In Mellon, C. A. (Hrsg.), *Bibliographic instruction*, (S. 111–124), Littleton, Colo.: Libraries Unlimited.
- Alvarez, B. und Dimmock, N. (2007). *Faculty expectations of student research*. In Foster, N. F. und Gibbons, S. (Hrsg.), *Studying students*, (S. 1–6), Chicago, Ill.: ACRL.
- American Association of School Librarians und Association for Educational Communications and Technology (1998). *Information power. Building partnerships for learning*, ALA editions, Chicago, Ill. [u.a.]: ALA.
- American College and Research Libraries (1997). *Guidelines for instruction programs in academic libraries*. College and research libraries news (58), Nr. 4, (S. 264–265).
- American College and Research Libraries (1998). *A progress report on information literacy. An update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*.
URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/progressreport.cfm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- American College and Research Libraries (2000). *Information literacy competency standards for higher education*, Chicago, Ill.: ALA. URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

- American College and Research Libraries (2001a). *National information literacy survey. Summary of major findings*. URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/issues/infolit/professactivity/infolitsurvey/surveyintro.cfm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- American College and Research Libraries (2001b). *Objectives for information literacy instruction. A model statement for academic libraries*. College and research libraries news (62), Nr. 4, (S. 416–428).
- American College and Research Libraries (2007a). *Statement on the certification and licensing of academic librarians*. URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/statementcertification.cfm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- American College and Research Libraries (2007b). *Statement on the terminal professional degree for academic librarians*. URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/statementterminal.cfm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- American College and Research Libraries (2007c). *The ACRL Institute for Information Literacy Immersion program has a new track*. College and research libraries news (68), Nr. 10, (S. 644).
- American College and Research Libraries (2008). *ACRL e-learning*. URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/proftools/elearning.cfm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- American College and Research Libraries/Bibliographic Instruction Section (1983). *Evaluating bibliographic instruction. A handbook*, Chicago, Ill.: ALA.
- American College and Research Libraries/Bibliographic Instruction Section/Policy and Planning Committee (1979). *Bibliographic instruction handbook*, Chicago, Ill.: ALA.
- American College and Research Libraries/Bibliographic Instruction Section/Research Committee (1980). *Research agenda for bibliographic instruction*. College and research libraries news (41), Nr. 4, (S. 94–95).
- American College and Research Libraries/Bibliographic Instruction Section/Think Tank (1981). *Think tank recommendations for bibliographic instruction*. College and research libraries news (41), Nr. 11, (S. 394–398).
- American College and Research Libraries/Bibliographic Instruction Task Force (1977). *Guidelines for bibliographic instruction in academic libraries*. College and research libraries news (38), Nr. 4, (S. 92).
- American College and Research Libraries/Committee on the Status of Academic Librarians (2007a). *Guidelines for academic status for college and university librarians*. College and research libraries (68), Nr. 6, (S. 378–379).
- American College and Research Libraries/Committee on the Status of Academic Librarians (2007b). *Standards for faculty status for college and university librarians*. College and research libraries (86), Nr. 8, (S. 530).
- American College and Research Libraries/Information Literacy Advisory Committee (2006). *Collaboration*. URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/issues/infolit/infolitesources/collaboration/collaboration.cfm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- American College and Research Libraries/Institute for Information Literacy (2003). *Characteristics of programs of information literacy that illustrate best practices. A guideline*. College and research libraries (64), Nr. 8, (S. 544–548).
- American College and Research Libraries/Institute for Information Literacy (2006a). *Best Practices in Information Literacy invitational conference*. URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/issues/infolit/professactivity/iil/bestpractices/bestpractices.cfm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- American College and Research Libraries/Institute for Information Literacy (2006b). *Immersion '06*. URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/issues/infolit/professactivity/iil/immersion/immersion06invitation.cfm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

- American College and Research Libraries/Institute for Information Literacy (2007a). *Apply now for the Institute for Information Literacy Immersion '08 program*. URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/issues/infolit/professactivity/iil/immersion/immersion08.cfm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- American College and Research Libraries/Institute for Information Literacy (2007b). *Immersion '08 intentional teacher track*. URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/issues/infolit/professactivity/iil/immersion/immersion08intention.cfm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- American College and Research Libraries/Institute for Information Literacy (2007c). *Immersion '08 program track*. URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/issues/infolit/professactivity/iil/immersion/immersion08programtr1.cfm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- American College and Research Libraries/Institute for Information Literacy (2007d). *Immersion '08 teacher track*. URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/issues/infolit/professactivity/iil/immersion/immersion08teachertr.cfm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- American College and Research Libraries/Institute for Information Literacy (2007e). *The intentional teacher: Renewal through informed reflection*. URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/issues/infolit/professactivity/iil/immersion/intentionalteacher.cfm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- American College and Research Libraries/Instruction Section (1997). *Continuing education needs and interest survey*. URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/about/sections/is/iscommittees/webpages/educationa/cesurvey.cfm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- American College and Research Libraries/Instruction Section (2003a). *Continuing education needs and interest survey*. URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/about/sections/is/iscommittees/webpages/educationa/cesurvey2003.cfm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- American College and Research Libraries/Instruction Section (2003b). *Research agenda for library instruction and information literacy*. Library and information science research (25), Nr. 3, (S. 479–487).
- American College and Research Libraries/Instruction Section (2005). *Instruction section chronology*. URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/about/sections/is/welcome/instructionsection.cfm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- American College and Research Libraries/Instruction Section (2008). *Mentoring program*. URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/about/sections/is/iscommittees/webpages/mentoring/ismentoring.cfm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- American College and Research Libraries/Instruction Section/Analysis of Instructional Environments Task Force (2007). *Analysis of instructional environments*. URL: <http://www.library.uiuc.edu/training/aie/Analysis%20of%20Instructional%20Environments%20final%202.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- American College and Research Libraries/Instruction Section/Information Literacy in the Disciplines Committee (2007). *Information literacy in the disciplines. Introduction*. URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/about/sections/is/projectsacrl/infolitdisciplines/index.cfm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- American College and Research Libraries/Instruction Section/Policy Committee (2003). *Guidelines for instruction programs in academic libraries*. College and research libraries (64), Nr. 9, (S. 616–619).
- American College and Research Libraries/Instruction Section/Professional Education Committee (2007a). *Library instruction courses offered by accredited master's programs in library and information studies*. URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/about/sections/is/iscommittees/webpages/educationa/librarianschools.cfm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- American College and Research Libraries/Instruction Section/Professional Education Committee (2007b). *Sponsors of continuing education programs for library instruction*. URL:

<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/about/sections/is/iscommittees/webpages/educationa/sponsors.cfm>
[Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

American College and Research Libraries/Instruction Section/Proficiencies for Instruction Librarians Task Force (2007). *Standards for proficiencies for instruction librarians and coordinators*. College and research libraries (68), Nr. 9, (S. 570–575). URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/profstandards.cfm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

American College and Research Libraries/Professional Education Committee (1992). *Education for professional academic librarianship*. College and research libraries news (53), Nr. 9, (S. 590–591).

American Library Association (o.J.). *Education and continuous learning*. (ALAAction No. 3 in a series). URL: <http://www.ala.org/ala/aboutala/missionhistory/keyactionareas/educationaction/educationcontinuing.cfm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

American Library Association (Hrsg.) (2007). *ALA handbook of organization 2007-2008*, Chicago, Ill.: ALA.

American Library Association/Office for Accreditation (2008a). *Library and information studies. Directory of institutions offering accredited master's programs 2008-2009*, Chicago, Ill.: ALA. URL: http://www.ala.org/ala/educationcareers/education/accreditedprograms/directory/pdf/lis_dir_20082009.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

American Library Association/Office for Accreditation (2008b). *Standards for accreditation of master's programs in library and information studies*. URL: http://www.ala.org/ala/educationcareers/education/accreditedprograms/standards/standards_2008.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

American Library Association/Presidential Committee on Information Literacy (1989). *Final report*. URL: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

American Library Association/Task Force on Core Competencies (2002). *Task Force on Core Competencies draft statement*. URL: <http://www.ala.org/ala/educationcareers/education/1stcongressonpro/1stcongresstf.cfm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

Amstutz, D. und Whitson, D. (1997). *University faculty and information literacy. Who teaches the students?* Research strategies (15), Nr. 1, (S. 18–25).

Andretta, S. (2004). *Information literacy. A practitioner's guide*, Oxford: Chandros Publ.

Andretta, S.; Pope, A. und Walton, G. (2008). *Information literacy education in the UK. Reflections on perspectives and practical approaches of curricular integration*. Communations in information literacy (2), Nr. 1, (S. 36–51).

Andrews, A. M. und Ellis, D. (2005). *The changing nature of work in library and information services in the UK. An analysis*. Education for information (23), Nr. 1-2, (S. 57–77).

Anon. (2005a). *Anforderungsprofil*. In Büdenbender, U. und Strutz, H. (Hrsg.), *Gabler Kompakt-Lexikon Personal*, (S. 11), Wiesbaden: Gabler.

Anon. (2005b). *Berufsbild*. In Büdenbender, U. und Strutz, H. (Hrsg.), *Gabler Kompakt-Lexikon Personal*, (S. 60), Wiesbaden: Gabler.

Anon. (2005c). *Eignungsprofil*. In Büdenbender, U. und Strutz, H. (Hrsg.), *Gabler Kompakt-Lexikon Personal*, (S. 96), Wiesbaden: Gabler.

Anon. (2005d). *Erfahrung*. In Böhm, W. (Hrsg.), *Wörterbuch der Pädagogik*, (S. 182), Stuttgart: Kröner.

Anon. (2005e). *Qualifikationsprofil*. In Büdenbender, U. und Strutz, H. (Hrsg.), *Gabler Kompakt-Lexikon Personal*, (S. 237), Wiesbaden: Gabler.

Anon. (2007a). *Curriculum*. In Tenorth, H.-E. und Tippelt, R. (Hrsg.), *Beltz Lexikon Pädagogik*, (S. 137–138), Weinheim [u.a.]: Beltz.

- Anon. (2007b). *Erfahrung*. In Tenorth, H.-E. und Tippelt, R. (Hrsg.), *Beltz Lexikon Pädagogik*, (S. 192–193), Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Anon. (2007c). *Gesprächsführung*. In Tenorth, H.-E. und Tippelt, R. (Hrsg.), *Beltz Lexikon Pädagogik*, (S. 291), Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Anon. (2007d). *Kompetenz*. In Tenorth, H.-E. und Tippelt, R. (Hrsg.), *Beltz Lexikon Pädagogik*, (S. 413–414), Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Anon. (2007e). *Präsentation*. In Tenorth, H.-E. und Tippelt, R. (Hrsg.), *Beltz Lexikon Pädagogik*, (S. 572), Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Anon. (2008). *15 Mal Zukunft der Bibliothek. Experten blicken nach vorn. Prognosen, Ideen, Visionen*. Buch und Bibliothek (60), Nr. 1, (S. 40–46).
- Applegate, R. (2006). *Faculty information assignments. A longitudinal examination of variations in survey results*. Journal of academic librarianship (32), Nr. 4, (S. 355–363).
- Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz im GBV (2006). *Protokoll zum 2. Treffen der AG Informationskompetenz im GBV am 19.12.2006 in Hannover*. URL: http://www.gbv.de/wikis/cls/AGIK_GBV2 [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz im GBV (2007). *Hochschuldidaktik*. URL: <http://www.gbv.de/wikis/cls/Hochschuldidaktik> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz im GBV (2008a). *Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz im GBV*. URL: <http://www.informationskompetenz.de/regionen/gbv/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz im GBV (2008b). *Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz im GBV*. URL: http://www.gbv.de/wikis/cls/AGIK_GBV [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Arbeitsgemeinschaften Informationskompetenz (2005). *Portal Informationskompetenz. Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Bibliotheken*. URL: <http://www.informationskompetenz.de/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Arbeitsgemeinschaften Informationskompetenz (2007a). *Veranstaltungsstatistik*. URL: <http://www.informationskompetenz.de/veranstaltungsstatistik/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Arbeitsgemeinschaften Informationskompetenz (2007b). *Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Bibliotheken. Gemeinsame Veranstaltungsstatistik. [Flyer]*, Bonn: Informationskompetenz.de. URL: <http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/DAM/documents/Flyer-Statistik2007.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Arbeitsgruppe Informationskompetenz Bayern (2008). *Arbeitsgruppe Informationskompetenz Bayern*. URL: <http://www.informationskompetenz.de/regionen/bayern/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Arbeitsgruppe Informationskompetenz Nordrhein-Westfalen (2002a). *AG Informationskompetenz der Arbeitsgemeinschaft der Universitätsbibliotheken im VBNW. Zwischenbericht Juli 2002*. URL: <http://www.ulb.uni-bonn.de/informationskompetenz/protokolle/zwischenbericht-0207.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Arbeitsgruppe Informationskompetenz Nordrhein-Westfalen (2002b). *Protokoll der 4. Sitzung der AG Informationskompetenz der Arbeitsgemeinschaft der Universitätsbibliotheken im VBNW am 2. Juli 2002 in Bonn*. URL: http://www.ulb.uni-bonn.de/informationskompetenz/protokolle/prot-4_020702.doc [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Arbeitsgruppe Informationskompetenz Nordrhein-Westfalen (2003a). *Protokoll der 6. Sitzung der AG Informationskompetenz der Arbeitsgemeinschaft der Universitätsbibliotheken im VBNW am 9. April 2003*

in Duisburg. URL: http://www.ulb.uni-bonn.de/informationskompetenz/protokolle/prot-6_030409.doc [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

Arbeitsgruppe Informationskompetenz Nordrhein-Westfalen (2003b). *Protokoll der 7. Sitzung der AG Informationskompetenz der Arbeitsgemeinschaft der Universitätsbibliotheken im VBNW am 25. Juli 2003 in Bonn*. URL: http://www.ulb.uni-bonn.de/informationskompetenz/protokolle/prot-7_030725.doc [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

Arbeitsgruppe Informationskompetenz Nordrhein-Westfalen (2006). *Protokoll der 11. Sitzung der AG Informationskompetenz der Arbeitsgemeinschaft der Universitätsbibliotheken im VBNW am 19. Juni 2006 in Bonn*. URL: <http://www.ulb.uni-bonn.de/informationskompetenz/protokolle/prot-11-060619.doc> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

Arbeitsgruppe Informationskompetenz Nordrhein-Westfalen (2008a). *Arbeitsergebnisse - Schulungsraster. Inhalte für fachspezifische Schulungen*. URL: <http://www.informationskompetenz.de/regionen/nordrhein-westfalen/arbeitsergebnisse/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

Arbeitsgruppe Informationskompetenz Nordrhein-Westfalen (2008b). *Arbeitsgemeinschaft Informationskompetenz in Nordrhein-Westfalen*. URL: <http://www.informationskompetenz.de/regionen/nordrhein-westfalen/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

Arndt, J. (1995). *Berufsbild und Selbstverständnis der Bibliothekare in Deutschland 1994*, Dbi-Materialien (Band 141), Berlin: DBI.

Arnold, J. M. (1998). *I know it when I see it. Assessing good teaching*. Research strategies (16), Nr. 1, (S. 1–28).

Arnold, J. M. und Pearson, K. B. (1996). *Using the teaching portfolio to define and improve the instructional role of the academic librarian*. In Shirato, L. und Fowler, R. (Hrsg.), *Change in reference and BI*, (S. 29–42), Ann Arbor, MI: Pierian Press.

Arnold, R. (2001a). *Fortbildung*. In Arnold, R. (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*, (S. 120–121), Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Arnold, R. (2001b). *Qualifikation*. In Arnold, R. (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*, (S. 268–270), Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Arnold, R.; Krämer-Stürzl, A. und Siebert, H. (2001). *Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung*, 1. Aufl., Berlin: Cornelsen.

Arp, L. (1987). *Model statement of objectives for academic bibliographic instruction. Draft revision*. College and research libraries news (48), Nr. 5, (S. 256–261).

Arp, L. (1990). *Information literacy or bibliographic instruction. Semantics or philosophy?* Reference quarterly (30), Nr. 1, (S. 46–49).

Arp, L. und Woodard, B. S. (2002). *Recent trends in information literacy and instruction*. Reference and user services quarterly (42), Nr. 2, (S. 124–132).

Asher, C. (2003). *Separate but equal. Librarians, academics and information literacy*. Australian academic and research libraries (34), Nr. 1, (S. 52–55).

Association for Library and Information Science Education (2000). *Library and information science education. Statistical report 2000*. URL: <http://ils.unc.edu/ALISE/2000/Contents.htm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

Association for Library and Information Science Education (2004). *Library and information science education. Statistical report 2004*. URL: <http://ils.unc.edu/ALISE/2004/Contents.htm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

- Association for Library and Information Science Education (2007a). *About ALISE*.
URL: <http://www.alise.org/mc/page.do?sitePageId=54781&orgId=ali> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Association for Library and Information Science Education (2007b). *Planning for tomorrow. Strategic directions 2007-2010*. URL: <http://www.alise.org/mc/page.do?sitePageId=74574> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Association for Teacher-Librarianship in Canada und Canadian School Library Association (1998). *Competencies for teacher-librarians in the 21st century*. Teacher librarian (26), Nr. 2, (S. 22–25).
- Atkinson, J. und Scott, N. (1995). *Rethinking information skills teaching*. Learning resource journal (11), Nr. 2, (S. 45-48, 52).
- Australia and New Zealand Institute for Information Literacy (2007). *ANZIIL symposium series*.
URL: http://www.anziil.org/events_meetings/ [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Australian Library and Information Association (2003). *Information literacy forum advocacy kit 2003. A library advocate's guide to building information literate communities*, Kingston: ALIA Information Literacy Forum. URL: <http://alia.org.au/advocacy/literacy.kit.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Australian Library and Information Association (2005a). *ALIA's role in education of library and information professionals*. URL: <http://alia.org.au/policies/education.role.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Australian Library and Information Association (2005b). *Professional development for library and information professionals*. URL: <http://alia.org.au/policies/professional.development.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Australian Library and Information Association (2006a). *ALIA recognition of courses. Criteria for the recognition of first-award courses in library and information management at librarian and library technician level*. URL: <http://www.alia.org.au/education/courses/criteria.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Australian Library and Information Association (2006b). *ALIA recognition of courses*.
URL: <http://www.alia.org.au/education/courses/recognition.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Australian Library and Information Association (2006c). *Professional development*.
URL: <http://www.alia.org.au/education/pd/index.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Australian Library and Information Association (2006d). *Qualifications and careers*.
URL: <http://www.alia.org.au/education/careers.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Australian Library and Information Association (2007a). *ALIA PD services*.
URL: <http://www.alia.org.au/education/pd/pd.services.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Australian Library and Information Association (2007b). *ALIA policies*.
URL: <http://alia.org.au/policies/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Australian Library and Information Association (2007c). *Graduate certificate courses*.
URL: <http://www.alia.org.au/education/pd/graduate.courses.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Australian Library and Information Association (2008). *Events and conferences*.
URL: <http://alia.org.au/events/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Australian Library and Information Association und Australian School Library Association (2003). *Teacher librarians in Australia. Policy statement*. URL: http://www.asla.org.au/policy/p_tlaust.htm [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Australian School Library Association (1994). *Teacher librarian qualifications. Policy statement*.
URL: http://www.asla.org.au/policy/p_tlg.htm [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

- Avery, C. und Ketchner, K. (1996). *Do instruction skills impress employers?* College and research libraries (52), Nr. 3, (S. 249–258).
- Badke, W. B. (2005). *Can't get no respect. Helping faculty to understand the educational power of information literacy.* In Kraat, S. B. (Hrsg.), *Relationships between teaching faculty and teaching librarians*, (S. 63–80), Binghamton, NY: Haworth.
- Bainton, T. *Information literacy and academic libraries. The SCONUL approach (UK/Ireland). [Paper presented at 67th IFLA Council and General Conference, Boston]*.
URL: <http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/016-126e.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Baker, B. (1989). *Bibliographic instruction. Building the librarian/faculty partnership.* In Pastine, M. und Katz, B. (Hrsg.), *Integrating library use skills into the general education curriculum*, (S. 311–328), New York, NY: Haworth.
- Baker, B. und Litzinger, M. E. (Hrsg.) (1992). *The evolving educational mission of the library*, Chicago, Ill.: ACRL Bibliographic Instruction Section.
- Ball, H. und Harrington, S. (2003). *ARLIS/NA core competencies for art information professionals.*
URL: <http://www.arlisna.org/resources/onlinepubs/corecomps.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Bandilla, W. (1999). *WWW-Umfragen. Eine alternative Datenerhebungstechnik für die empirische Sozialforschung?* In Batinic, B. (Hrsg.), *Online Research*, (S. 9–19), Göttingen: Hogrefe.
- Barrett, H. und Trahn, I. *Developing TSISL - Teaching Skills for Information Skills Librarians. A web-based staff development. [For the ALIA RAISS Conference in Sydney at the Sydney Hilton, September 6-8 1999]*.
URL: <http://www.csu.edu.au/special/raiss99/papers/hbarrett.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Barron, D. B. und Harris, C. L. (2004). *Curriculum. [ALISE library and information science education statistical report 2004]*. URL: <http://ils.unc.edu/ALISE/2004/Curriculum/Curriculum.htm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Batinic, B. (2001). *Fragebogenuntersuchungen im Internet*, Berichte aus der Psychologie, Aachen: Shaker.
- Batinic, B. (2003). *Internetbasierte Befragungsverfahren.* Österreichische Zeitschrift für Soziologie (28), Nr. 4, (S. 6–18).
- Batinic, B. und Bosnjak, M. (2000). *Fragebogenuntersuchungen im Internet.* In Batinic, B. (Hrsg.), *Internet für Psychologen*, (S. 287–317), Göttingen: Hogrefe.
- Bauer, C. (2002). *Bibliothekare - Vermittler globalen Wissens? Inhalte und Perspektiven bibliothekarischer Ausbildung.* Bibliotheksdienst (36), Nr. 1, (S. 8–14).
- Baumgartner, P. und Payr, S. (1999). *Lernen mit Software, Lernen mit interaktiven Medien* (Band 1), 2. Aufl., Innsbruck [u.a.]: Studienverl.
- Bawden, D. (2001). *Information and digital literacies. A review of concepts.* Journal of documentation (57), Nr. 2, (S. 218–259).
- Bayerische Staatsbibliothek (2004). *Die Ausbildung des höheren Bibliotheksdienstes an der Bayerischen Bibliotheksschule in München.* URL: http://www.bib-bvb.de/bib_schule/ausbhD.htm [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Bayerische Staatsbibliothek (2007a). *Ausbildungsplan für die berufspraktischen Studienabschnitte der Studierenden des gehobenen Bibliotheksdienstes bei den wissenschaftlichen Bibliotheken.*
URL: http://www.bib-bvb.de/bib_schule/gd-Ausbildungsplan.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Bayerische Staatsbibliothek (2007b). *bibfib.de. Bibliothekarische Fortbildung in Bayern.*
URL: <http://bibfib.de> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

- Beaubien, A. K.; Hogan, S. A. und George, M. W. (1982). *Learning the library. Concepts and methods for effective bibliographic instruction*, New York, NY [u.a.]: Bowker.
- Becht, M.; Mayer, M.; Ohlhoff, R. und Sühl-Strohmer, W. (2007). *Wie Bachelor-Studierende Informationskompetenz entwickeln können. Fünf Jahre Erfahrungen mit dem fachübergreifenden Wahlpflichtangebot der Universitätsbibliothek Freiburg*. Bibliotheksdienst (41), Nr. 11, (S. 1167–1184).
- Beeler, R. J. (1975). *Evaluating library use instruction*, Ann Arbor, MI: Pierian Press.
- Behm-Steidel, G. (2001). *Kompetenzen für Spezialbibliothekare. Eine Untersuchung zu Anforderungen und Qualifizierung von Beschäftigten in internen Informationseinrichtungen*, Berliner Arbeiten zur Bibliothekswissenschaft (Band 6), Berlin: Logos.
- Behm-Steidel, G. und Jedwabski, B. (1997). *Bibliothekarische Fort- und Weiterbildung weltweit. 3rd International Conference on Continuing Professional Education in Copenhagen*. Bibliotheksdienst (31), Nr. 10, (S. 1927–1930).
- Behrens, S. J. (1990). *Literacy and the evolution towards information literacy. An exploratory study*. South African journal of library and information science (58), Nr. 4, (S. 353–358).
- Behrens, S. J. (1994). *A conceptual analysis and historical overview of information literacy*. College and research libraries (55), Nr. 4, (S. 309–322).
- Beile, P. M. und Boote, D. N. (2004). *Does the medium matter? A comparison of a web-based tutorial with face-to-face library instruction on education students' self-efficacy levels and learning outcomes*. Research strategies (20), Nr. 1-2, (S. 57–68).
- Benedict, M. A. (1991). *Librarians' satisfaction with faculty status. Results of a survey conducted in 1982 and again in 1989*. College and research libraries (52), Nr. 11, (S. 538–548).
- Benjes-Small, C. und Brainard, B. (2006). *And today we'll be serving. An instruction a la carte menu*. College and research libraries news (67), Nr. 2, (S. 80-82, 96).
- Bennett, S. (2007). *Campus cultures fostering information literacy*. Portal (7), Nr. 2, (S. 147–167).
- Benz, C. (2005). *Das Kompetenzprofil des Hochschullehrers. Zur Bestimmung der Kompetenzanforderungen mittels Conjointanalyse*, Berichte aus der Pädagogik, Aachen: Shaker.
- Berufsverband Information Bibliothek (2007). *BIB-Fortbildungskalender*. URL: <http://www.bib-info.de/aus-fortbildung/fortbildung/fortbildungskalender.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Berufsverband Information Bibliothek und Verein Deutscher Bibliothekare (2008). *Fortbildung kostet Zeit und Geld, keine Fortbildung kostet die Zukunft! Offener Brief der Vorsitzenden von BIB und VDB an die bibliothekarische Fachöffentlichkeit 2008*. URL: http://www.bib-info.de/fileadmin/media/Dokumente/Positionen/2008-06-03_offenerbrief.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Berufsverband Information Bibliothek/Kommission Aus- und Fortbildung (2006). *Ausbildung und Weiterbildung für die Zukunft. Jahresbericht 2005/2006 der Kommission Aus- und Fortbildung (KAuF)*. Buch und Bibliothek (58), Nr. 3, (S. 257–258).
- Berufsverband Information Bibliothek/Kommission für Ausbildung und Berufsbilder (2007). *DAPS. Datenbank der Ausbildungsstätten, Praktikumsstätten und Studienmöglichkeiten*. URL: <http://www.bib-info.de/aus-fortbildung/ausbildung/daps.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Bibliothek der Universität Konstanz (2007). *Informationskompetenz in der Bibliothek der Universität Konstanz*. URL: <http://www.ub.uni-konstanz.de/bibliothek/projekte/informationskompetenz/projekt.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

- Bieler, D.; Hapke, T. und Marahrens, O. (2005). *Lernen, Informationskompetenz und Visualisierung. Das Online-Tutorial DISCUS (Developing Information Skills und Competence for University Students) der Universitätsbibliothek der TU Hamburg-Harburg. Ein Beitrag.* ABI-Technik (25), Nr. 3, (S. 162–181).
- Bischof, U. und Heidtmann, H. (2000). *Förderung von Medienkompetenz in Kultur und Gesellschaft.* In Zerfaß, A. (Hrsg.), *Medienkompetenz in der Informationsgesellschaft*, (S. 35–43), Baden-Baden [u.a.]: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Black, C.; Crest, S. und Volland, M. (2001). *Building a successful information literacy infrastructure on the foundation of librarian-faculty collaboration.* Research strategies (18), Nr. 3, (S. 215–225).
- Black, F. A.; Dunn, J.; Miller, R. und Skrzyszewski, S. (2002). *Continuing education for LIS professionals in Canada.* In Ward, P. L. (Hrsg.), *Continuing professional education for the information society*, (S. 167–181), München [u.a.]: Saur.
- Blume, P. und Platz-Schliebs, A. (2008). *Grundlagen der Literaturrecherche und -beschaffung für Studienanfänger der Sprach- und Literaturwissenschaften. Ein neues Schulungsangebot der Universitätsbibliothek Wuppertal.* Bibliotheksdienst (42), Nr. 11, (S. 1222–1237).
- Bock, G. (1972). *Einführung in die Bibliotheksdidaktik.* Zeitschrift für Bibliothekswissenschaft und Bibliographie (19), Nr. 4/5, (S. 301–310).
- Bock, G. (1979). *Einführung in die Bibliotheksbenutzung. Benutzerschulung und Benutzerverhalten.* In Neubauer, K. W. (Hrsg.), *Benutzerverhalten an deutschen Hochschulbibliotheken*, (S. 31–77), München [u.a.]: Saur.
- Boden, D.; Doolan, L. und Garthwaite, J. (2006). *The story of iLIP. Developing an Online IL staff development programme for library staff. [Paper presented at LILAC 2006, Leeds].*
URL: <http://www.lilconference.com/dw/resources/2006/bodendoolangarthwaite.ppt> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Boden, D. und Stubbings, R. (2008). *Do librarians like to learn online? [Paper presented 74th IFLA General Conference and Council, 10-14 August 2008, Québec, Canada].* URL: http://www.ifla.org/IV/ifla74/papers/163-Boden_Stubbings-en.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Boeckh, D.; Beier, N. und Schäfer, C. (2002). *Alles Master - oder was? Halbzeit beim neuen Studiengang "Bibliotheks- und Medienmanagement" in Stuttgart. Kritische Zwischenbilanz der ersten Master in spe.* Bibliotheksdienst (36), Nr. 7, (S. 845–851).
- Boekhorst, P. t.; Buch, H. und Ceynowa, K. (1998). *"Wissenschaftlicher" Bibliothekar 2000 - Hic Rhodus, hic salta! Bemerkungen zu Helmut Oehlings Thesen zur Zukunft des Fachreferenten.* Bibliotheksdienst (32), Nr. 4, (S. 686–693).
- Boff, C. und Johnson, K. (2002). *The library and first-year experience courses. A nationwide study.* Reference services review (30), Nr. 4, (S. 277–287).
- Booker, D. (Hrsg.) (1992). *Information literacy. The Australian agenda. Proceedings of a conference conducted by the University of South Australia Library, Adelaide 2-4 December 1992*, Adelaide: Univ. of South Australia Library.
- Booker, D. (Hrsg.) (2001). *Information literacy. The social action agenda. Proceedings of the fifth national information literacy conference, Adelaide 30 November - 1 December 2001*, Adelaide: Univ. of South Australia Library.
- Booth, A. und Fabian, C. A. (2002). *Collaborating to advance curriculum based information literacy initiatives.* Journal of library administration (36), Nr. 1-2, (S. 123–142).
- Borbach-Jaene, J. (2004). *Ein Konzept für die Vermittlung von Informationskompetenz an der Universitätsbibliothek Marburg. Grundlagen und Umsetzung*, Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft (Band 139), Berlin: Inst. für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der

- Humboldt-Univ.
URL: <http://www.ib.hu-berlin.de/kumlau/handreichungen/h139/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Borchardt, P. (1998). *Weiterqualifizierung von Bibliothekaren. Der Kampf mit dem Umfeld*. In Busch, R. (Hrsg.), *Berufsfeld Bibliothek*, (S. 135–140), Berlin: FU Berlin, Referat Weiterbildung.
- Bosserhoff, B. (2008). *Wissenschaftlicher Bibliothekar - Berufsstand in der Legitimationskrise? Ein Rückblick auf die Debatte von 1998*. *Bibliotheksdienst* (42), Nr. 11, (S. 1161–1171).
- Botts, C. und Emmons, M. (2002). *Developing teaching competencies for instructors in the academic library. A case study*. *Public services quarterly* (1), Nr. 3, (S. 65–81).
- Bowman, V. (Hrsg.) (2004). *The plagiarism plague. A resource guide and CD-ROM tutorial for educators and librarians*, New York, NY: Neal-Schuman.
- Breivik, P. S. (1974). *A rose by any other name. Or library instruction and the library school*. In Lubans, J. (Hrsg.), *Educating the library user*, (S. 410–414), New York, NY [u.a.]: Bowker.
- Breivik, P. S. (1977). *Open admissions and the academic library*, Chicago, Ill.: ALA.
- Breivik, P. S. (Hrsg.) (1988). *Libraries and the search for academic excellence*, Metuchen, NJ: Scarecrow Press.
- Breivik, P. S. (1998). *Student learning in the information age*, Oryx Press series on higher education, Phoenix, Ariz.: American Council on Education and Oryx Press.
- Breivik, P. S. (1999). *Take II - Information literacy. Revolution in education*. *Reference services review* (27), Nr. 3, (S. 271–275).
- Breivik, P. S. (2000). *Information literacy for the skeptical library director*.
URL: http://www.iatul.org/doclibrary/public/Conf_Proceedings/2000/Breivik.rtf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Breivik, P. S. und Gee, E. G. (1989). *Information literacy. Revolution in the library*, The ACE/Macmillan series on higher education, New York, NY: American Council on Education and Macmillan.
- Breivik, P. S. und Gee, E. G. (2006). *Higher education in the Internet age. Libraries creating a strategic edge*, ACE/Praeger series on higher education, Westport, Conn. [u.a.]: American Council on Education and Praeger.
- Breivik, P. S. und Senn, J. A. (1994). *Information literacy. Educating children for the 21st century*, New York, NY: Scholastic.
- Brinker, T. und Jarre, J. (2005). *Aktivierende Lehrmethoden in der Hochschullehre. Überblick und Fallbeispiele*. In Stelzer-Rothe, T. (Hrsg.), *Kompetenzen in der Hochschullehre*, (S. 227–255), Rinteln: Merkur-Verl.
- Broady-Preston, J. (2006). *CILIP. A twenty-first century association for the information profession?* *Library management* (27), Nr. 1/2, (S. 48–65).
- Brottman, M. und Loe, M. (1990). *The LIRT library instruction handbook*, Englewood, Colo.: Libraries Unlimited.
- Brown, J. D. und Duke, T. S. (2005). *Librarian and faculty collaborative instruction. A phenomenological self-study*. *Research strategies* (20), Nr. 3, (S. 171–190).
- Bruce, C. S. (1994). *Information literacy blueprint*. URL: http://www.griffith.edu.au/ins/training/computing/web/blueprint/content_blueprint.html [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

- Bruce, C. S. (1995). *Information literacy. A framework for higher education*. Australian library journal (44), Nr. 3, (S. 158–170).
- Bruce, C. S. (1997). *The seven faces of information literacy*, Adelaide, SA: Auslib Press.
- Bruce, C. S. (1998). *The phenomenon of information literacy*. Higher education research and development (17), Nr. 1, (S. 25–43).
- Bruce, C. S. (1999). *Workplace experiences of information literacy*. International journal of information management (19), Nr. 1, (S. 33–47).
- Bruce, C. S. (2000). *Information literacy programs and research. An international review. Revised version of a paper presented at the 1999 LIANZA Conference*. Australian library journal (49), Nr. 3, (S. 209–218).
- Bruce, C. S. (2001). *Faculty-librarian partnerships in Australian higher education. Critical dimensions*. Reference services review (29), Nr. 2, (S. 106–115).
- Bruce, C. S. (2003). *Information literacy as catalyst for educational change. A background paper. White paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic*. URL: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Bruce, C. S. und Candy, P. C. (Hrsg.) (2000). *Information literacy around the world. Advances in programs and research*, Wagga Wagga, NSW: Centre for Information Studies.
- Bruce, C. S.; Edwards, S. und Lupton, M. (2006). *Six frames for information literacy instruction. A conceptual framework for interpreting the relationships between theory and practice*. Italics (5), Nr. 1. URL: http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/sixframes_final%201_.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Bruce, H. und Lampson, M. (2002). *Information professionals as agents for information literacy*. Education for information (20), Nr. 2, (S. 81–106).
- Brücken, S. (2001). *Soft Skills im bibliothekarischen Berufsalltag*, Kölner Arbeitspapiere zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft (Band 31), Köln: FH Köln, Fachbereich Informationswissenschaft. URL: <http://www.fbi.fh-koeln.de/institut/papers/kabi/volltexte/band031.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Brunkow, K. (2000). *Inhaltliche Veränderungen der Library and Information Science-Master-Studiengänge in den USA seit Beginn der 80er Jahre. Optionen für die Bibliotheks-, Informations-, Dokumentations-Lehre und -Ausbildung in Deutschland? Magisterarbeit*: Humboldt Universität, Berlin.
- Buckland, M. und Florian, D. (1991). *Expertise, task complexity and artificial intelligence*. Journal of the American Society for Information Science (42), Nr. 9, (S. 635–643).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002). *Information vernetzen - Wissen aktivieren. Strategisches Positionspapier*, BMBF publik, Bonn: BMBF.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005). *Die Reform der beruflichen Bildung. Berufsbildungsgesetz 2005, 2., überarb. Aufl.*, Bonn: BMBF.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006). *Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland*, Bonn: BMBF. URL: http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*, Bildungsreform (Band 1), Berlin: BMBF.
- Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände (1994). *Bibliotheken '93. Strukturen, Aufgaben, Positionen*, Berlin [u.a.]: DBI.

- Bundy, A. (2001). *For a clever country. information literacy diffusion in the 21st century. Background and issues paper for the first national roundtable on information literacy conducted by the Australian Library and Information Association (ALIA) and held at the State Library of Victoria 28 February 2001.* URL: <http://www.library.unisa.edu.au/about/papers/clever.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Bundy, A. (2002). *Growing the community of the informed. information literacy. A global issue. Paper presented at the Standing Conference of East, Central and South Africa Library Associations conference.* URL: <http://www.library.unisa.edu.au/about/papers/growing-community.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Bundy, A. (2003). *Changing the paradigm. Libraries, education and networking. Paper for the 24th annual conference of the International Association of Technological University Libraries (IATUL).* URL: <http://www.library.unisa.edu.au/about/papers/changingparadigm.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Bundy, A. (Hrsg.) (2004). *Australian and New Zealand information literacy framework. Principles, standards and practice*, 2nd ed., Adelaide: ANZIIL.
- Busch, R. und Schäfer, U. (2003). *Gemeinsam erarbeiten - gemeinsam qualifizieren. Kooperation zwischen FU Berlin und HBZ Köln.* Buch und Bibliothek (55), Nr. 6, (S. 360–361).
- Busse, G. von und Ernestus, H. (1999). *Das Bibliothekswesen der Bundesrepublik Deutschland. Ein Handbuch*, 3., völlig Neubearb. Aufl. des durch Gisela von Busse und Horst Ernestus begr. Werkes / von Engelbert Plassmann und Jürgen Seefeldt, Wiesbaden: Harrassowitz.
- Büttner, S.; Jänsch, W.; Krause, J. und Vogel, H. (1999). *Reformierungsaspekte des bibliotheks- und informationswissenschaftlichen Studiums.* Bibliotheksdienst (33), Nr. 12, (S. 2073–2077).
- Cahalan, M. W. und Justh, N. M. (1998). *Academic libraries. 1994*, NCES 98-275, Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Cahalan, M. W. und Justh, N. M. (1999). *Academic libraries. 1996*, NCES 2000-326, Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Cahalan, M. W. und Justh, N. M. (2001). *Academic libraries. 1998*, NCES 2001-341, Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- California State University System/Work Group on Information Competence (1995). *Information competence in the CSU. A report submitted to Commission on Learning Resources and Instructional Technology.* URL: http://www.calstate.edu/LS/Archive/info_comp_report.shtml [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Campbell, F.; Marcella, R. und Baxter, G. (2000). *Professional development and the recently qualified information and library studies professional. Factors affecting success in attainment of the UK Library Association's Associate status.* Education for information (18), Nr. 2/3, (S. 169–199).
- Cannon, A. (1994). *Faculty survey on library research instruction.* Reference quarterly (33), Nr. 4, (S. 524–541).
- Cardiff University/Information Services (2007). *Handbook for information literacy teaching*, Cardiff: Univ. URL: <http://www.cardiff.ac.uk/insrv/educationandtraining/infolit/hilt/HILT.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Carey, N. und Justh, N. M. (2003). *Academic libraries. 2000*, NCES 2004-317, Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Carlson, D. und Miller, R. H. (1984). *Librarians and teaching faculty. Partners in bibliographic instruction.* College and research libraries (45), Nr. 6, (S. 483–491).
- Carroll, M. (2002). *The well-worn path.* Australian library journal (51), Nr. 2, (S. 117–125).

- Catts, R. (2005). *Confirming the relational model of information literacy*. International information and library review (37), Nr. 1, (S. 19–24).
- CAVAL Collaborative Solutions (2008). *CAUL online statistics*.
URL: http://statistics.caul.edu.au/download_data.php [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Central Queensland University (2008). *Lifelong Learning Conference*.
URL: <http://lifelonglearning.cqu.edu.au/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Chalmers, M. (2008). *Lessons from the academy. Actuating active mass-class information literacy instruction*. Reference services review (36), Nr. 1, (S. 23–38).
- Chapman, J. M.; Pettway, C. und White, M. (2001). *The portfolio. An instruction program assessment tool*. Reference services review (29), Nr. 4, (S. 294–300).
- Chartered Institute of Library and Information Professionals (2003). *UK survey of library and learning resource provision in Further Education colleges, 2003*. URL: <http://www.cilip.org.uk/specialinterestgroups/bysubject/cofhe/publications/fesurvey2003results.htm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Chartered Institute of Library and Information Professionals (2004). *Body of Professional Knowledge. Setting out an adaptable and flexible framework for your changing needs*, London: CILIP.
- Chartered Institute of Library and Information Professionals (2005a). *CILIP accreditation instrument 2005*, London: CILIP.
- Chartered Institute of Library and Information Professionals (2005b). *Fellowship handbook*, London: CILIP.
- Chartered Institute of Library and Information Professionals (2005c). *Revalidation scheme handbook*, London: CILIP.
- Chartered Institute of Library and Information Professionals (2006). *CILIP's seal of recognition*, London: CILIP.
- Chartered Institute of Library and Information Professionals (2007a). *Certification handbook*, London: CILIP.
- Chartered Institute of Library and Information Professionals (2007b). *Chartership handbook*, London: CILIP.
- Chartered Institute of Library and Information Professionals (2007c). *Courses in library and information studies currently accredited by CILIP*. URL: <http://www.cilip.org.uk/qualificationschartership/Wheretostudy/> [Zuletzt geprüft am 23.12.2007].
- Chartered Institute of Library and Information Professionals (2007d). *Framework of qualifications*.
URL: <http://www.cilip.org.uk/qualificationschartership/FrameworkofQualifications/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Chartered Institute of Library and Information Professionals (2007e). *LILAC conference*.
URL: <http://www.cilip.org.uk/specialinterestgroups/bysubject/informationliteracy/lilac> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Chartered Institute of Library and Information Professionals (2008a). *A-Z courses of 2008 titles. Training, events and conferences*. URL: <http://www.cilip.org.uk/training/training/2008/AZindex2008.htm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Chartered Institute of Library and Information Professionals (2008b). *Calendar of events*.
URL: <http://www.cilip.org.uk/training/calendar> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Chartered Institute of Library and Information Professionals/Information Literacy Group (2005). *Annual report 2004-2005*, London: CILIP. URL: <http://www.cilip.org.uk/NR/rdonlyres/E311AF52-41D0-46DD-8C04-5F535926B845/0/annualreportApr05.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

- Chartered Institute of Library and Information Professionals/Information Literacy Group (2008). *The information literacy website*. URL: <http://www.informationliteracy.org.uk/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Chartered Institute of Library and Information Professionals/Training & Development (2006). *Training directory 2007*, London: CILIP. URL: http://www.cilip.org.uk/NR/rdonlyres/84A309F8-0028-49B1-A504-7FEDA4DF23EA/0/WEB_Trainingdirectory.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Charters, M. (1998). *The extent of bibliographic instruction in academic libraries. A preliminary examination*. Research strategies (16), Nr. 2, (S. 147–152).
- Cheuk, B. W. (2000). *Exploring information literacy in the workplace. A process approach*. In Bruce, C. S. und Candy, P. C. (Hrsg.), *Information literacy around the world*, (S. 177–191), Wagga Wagga, NSW: Centre for Information Studies.
- Chiste, K. B.; Glover, A. und Westwood, G. (2000). *Infiltration and entrenchment. Capturing and securing information literacy territory in academe*. Journal of academic librarianship (26), Nr. 3, (S. 202–208).
- Chivers, B. (2008). *Developing a module on information literacy (IL). [LIMES project. Reusable learning objects]*. URL: <http://www.ics.heacademy.ac.uk/resources/rlos/information-literacy/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Chmielus, C. (1996). *Perspektiven der Ausbildung in den Informationsberufen - vom Allroundgenie zum Informationsspezialisten? Der Trend in den deutschen Ausbildungsinstituten*. Bibliotheksdienst (30), Nr. 11, (S. 81–89).
- Chmielus, C.; Gereke, U. und Schawohl, D. (1993). *Bibliothekare - fit für die Zukunft!? Wo der Schuh drückt oder: Ergebnisse einer Fragebogenaktion zum Thema Fortbildung*, Göttingen: VdDB.
- Clarion University of Pennsylvania/Department of Library Science (2007). *Certificate of advanced studies*. URL: <http://www.clarion.edu/25512/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Clinch, P. und Jones-Evans, A. (2007). *The Cardiff handbook for information literacy teaching. A case study in sharing staff training materials*. Journal of information literacy (1), Nr. 3. URL: <http://jil.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/ART-V1-I3-2007-2> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Clyde, L. A. (2002). *An instructional role for librarians. An overview and content analysis of job advertisements*. Australian academic and research libraries (33), Nr. 3, (S. 150–167).
- Conroy, H. (2008). *Hands up if you want to learn to teach*. Library & information gazette (2007/2008), Nr. 14 December to 10 January, (S. 9).
- Cordes, S. (2007). *Der Bologna-Prozess und die Rolle der Bibliotheken. Eine Einführung in das Thema. [Vortrag gehalten auf dem HIS Workshop, 22. Februar 2007 in Hannover]*. URL: <http://www.his.de/publikation/seminar/bibliotheken/Einfuehrung.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Core, J. (1996). *EduLib. The national network of electronic library accredited trainers*. Ariadne (1), Nr. 1. URL: <http://www.ariadne.ac.uk/issue1/edulib/intro.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Corrall, S. (1995). *Information specialists of the future. Professional development and renewal*. In Helal, A. H. und Weiss, J. W. (Hrsg.), *Information superhighway*, (S. 1–11), Essen: Universitätsbibliothek.
- Corrall, S. (1998). *Key skills for students in higher education*. SCONUL newsletter, Nr. 15, (S. 25–28).
- Corrall, S. (2000). *Skills for the future*. In Corrall, S. und Hathaway, H. (Hrsg.), *Seven pillars of wisdom?*, (S. 5–10), London: SCONUL.

- Corrall, S. (2003). *Developing information capability. Roles and responsibilities. [Presented at Welsh Library and Information Conference 2003]*. URL: <http://www.cilip.org.uk/aboutcilip/staff/president/previous/sc/rolesandresponsibilities2.htm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Corrall, S. (2007). *Benchmarking strategic engagement with information literacy in higher education. Towards a working model*. Information research (12), Nr. 4.
URL: <http://informationr.net/ir/12-4/paper328.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Corrall, S. (2008). *Information literacy strategy development in higher education. An exploratory study*. International journal of information management (28), Nr. 1, (S. 26–37).
- Cottrell, J. R. (2001). *Teaching students to evaluate web sources more critically. Implications from a faculty workshop*. College and research libraries news (62), Nr. 2, (S. 141–143).
- Council of Australian University Librarians (2003). *Snapshot of how academic libraries use the information literacy standards. CAUL survey 2002/20*, Canberra: CAUL. URL: <http://www.caul.edu.au/surveys/InfoLitStandards2002snapshot.doc> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Council of Australian University Librarians (2004). *Making information literacy legitimate. Summary of responses to request for information from CAUL members. CAUL survey 2004/2*, Canberra: CAUL. URL: <http://www.caul.edu.au/surveys/info-literacy2004.doc> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Council of Australian University Librarians/Information Literacy Working Group (2004). *Best practice characteristics for developing information literacy in Australian universities. A guideline*. URL: <http://www.caul.edu.au/info-literacy/publications.html#guidelines> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Cowley, J. (1988). *A survey of information skills teaching in UK Higher Education*, British Library research paper (Band 47), Boston Spa: British Library Research and Development Department.
- Cox, J. L. und VanderPol, D. (2005). *Promoting information literacy. A strategic approach*. Research strategies (20), Nr. 1/2, (S. 69–76).
- Crawford, G. A. und Feldt, J. (2006). *An analysis on the literature on instruction in academic libraries*. Reference and user services quarterly (46), Nr. 3, (S. 77–88).
- Crittin, J.-P. (1994). *Erfolgreich unterrichten. Die Vorbereitung und die Durchführung von Unterricht. Ein praxisbezogenes Handbuch für Ausbilder und Kursleiter*, 2., nachgeführte Aufl., Bern: Haupt.
- D'Angelo, B. und Maid, B. M. (2004). *Moving beyond definitions. Implementing information literacy across the curriculum*. Journal of academic librarianship (30), Nr. 3, (S. 212–217).
- Dalrymple, C. (2002). *Perceptions and practices of learning styles in library instruction*. College and research libraries (63), Nr. 3, (S. 261–273).
- Dammeier, J. (2006). *Informationskompetenzerwerb mit Blended Learning. Ergebnisse des Projekts Informationskompetenz I der Bibliothek der Universität Konstanz*. Bibliotheksdienst (40), Nr. 3, (S. 314–330).
- Dannenberg, D. (2000). *Wann fangen Sie an? Das Lernsystem Informationskompetenz (LIK) als praktisches Konzept einer Teaching Library*. Bibliotheksdienst (34), Nr. 7/8, (S. 1245–1259).
- Dannenberg, D. (2006). *Die bibliothekspädagogische Veranstaltung. Welche Kompetenzen braucht eine Bibliothekarin und wie kann sie diese erwerben? [Vortrag auf der deutsch-italienischen Tagung "Informationskompetenz in der Bibliothek" am 13. Oktober 2006 in Bozen]*. URL: http://www.lik-online.de/pool/2006_Dannenberg_Bozen_Vortrag.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Dannenberg, D. und Haase, J. (2006). *Die Teaching OPL, Checklisten (Band 13)*, Reutlingen: BIB Kommission für One-Person Librarians. URL: <http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2006/182/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

- Dannenberg, D. und Haase, J. (2007). In *10 Schritten zur Teaching Library. Erfolgreiche Planung bibliothekspädagogischer Veranstaltungen und ihre Einbindung in Curricula*. In Krauß-Leichert, U. (Hrsg.), *Teaching Library*, (S. 101–135), Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Davis, P. M. (2002). *The effect of the web on undergraduate citation behavior: a 2000 update*. *College and research libraries* (63), Nr. 1, (S. 53–60).
- DeBoer, K. und Culotta, W. (1987). *The academic librarian and faculty status in the 1980s. A survey of the literature. Bibliographical essay*. *College and research libraries* (48), Nr. 5, (S. 215–223).
- Deese-Roberts, S. und Keating, K. (2000). *Library instruction. A peer tutoring model*, Englewood, Colo.: Libraries Unlimited.
- Deutsche Bibliothekskonferenz (1973). *Bibliotheksplan '73. Entwurf eines umfassenden Bibliotheksnetzes für die Bundesrepublik Deutschland*, Berlin: Deutsche Bibliothekskonferenz.
- Deutsche Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis (2008). *Denkschrift der Deutschen Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis (DGI e.V.) zur Förderung der Informationskompetenz im Bildungssektor*. Nfd : Information - Wissenschaft - Praxis (59), Nr. 6-7, (S. 391–392).
- Deutsches Bibliotheksinstitut (1980). *Fortbildungsplan. Entwurf der Grundsatzplanung zur Fortbildung der Bibliothekare. Empfehlungen zur Fortbildung im Bereich der öffentlichen Bibliotheken und Vorschläge zu einer Gesamtplanung für ein bibliothekarisches Fernstudium*, Dbi-Materialien (Band 3), Berlin [u.a.]: DBI.
- Deutsches Bibliotheksinstitut (1997). *Fortbildungs-Adressbuch. Bibliothek, Information, Dokumentation*, 4., überarb. Aufl., Berlin [u.a.]: DBI.
- Deutsches Bibliotheksinstitut/Fortbildungskommission (1990). *Rechtsvorschriften zur bibliothekarischen Fortbildung*, Dbi-Materialien (Band 92), 4. überarb. Aufl., Berlin [u.a.]: DBI.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2006). *Wie finde ich die richtige Weiterbildung. Qualitätskriterien, Tipps und Adressen. Checkliste für Weiterbildungsinteressierte*. URL: <http://www.die-bonn.de/checkliste> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Dewald, N. H. (2005). *What do they tell their students? Business faculty acceptance of the web and library databases for student research*. *Journal of academic librarianship* (31), Nr. 3, (S. 209–215).
- Dewey, M. (1876). *The profession*. *American library journal* (1), Nr. 1, (S. 5–6).
- Didszun, P. (1998). *Weder Wissenschaftler noch Verwaltungsbeamter: Der wissenschaftliche Bibliothekar im Berufsfeld Bibliothek. Anmerkungen zur jüngsten Debatte um das Berufsbild*. *Bibliotheksdienst* (32), Nr. 8, (S. 1352–1361).
- Diekmann, A. (2005). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*, 13. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dilmore, D. H. (1996). *Librarian/faculty interaction at nine New England colleges*. *College and research libraries* (57), Nr. 3, (S. 274–284).
- Donnelly, K. M. (2000). *Building the learning library. Where do we start?* In Bahr, A. H. (Hrsg.), *Future teaching roles for academic librarians*, (S. 59–75), New York, NY: Haworth.
- Donnelly, S. (1987). *Professional development survey*. *College and research libraries news* (48), Nr. 4, (S. 199–200).
- Doskatsch, I. (2002a). *Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIL). New body to champion information literacy*. *Australian academic and research libraries* (33), Nr. 2, (S. 113–116).

- Doskatsch, I. (2002b). *Immersion in Australia. An information literacy health spa for librarians?* Australian academic and research libraries (33), Nr. 3, (S. 135–149).
- Doskatsch, I. (2003). *Perceptions and perplexities of the faculty-librarian partnerships. An Australian perspective.* Reference services review (31), Nr. 2, (S. 111–121).
- Doyle, C. S. (1992). *Outcome measures for information literacy within the national education goals of 1990. Final report of the National Forum on Information Literacy. Summary of findings*, ERIC document, Washington, DC: US Department of Education. URL: <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED351033> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Doyle, C. S. (1994). *Information literacy in an information society. A concept for the information age*, New York, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology, Syracuse University.
- Drieschner, E.; Gaus, D. und Pörzgen, R. (2007). *Informationskompetenz in den Bildungswissenschaften. Neue Wege der Integration fachlicher und bibliothekarischer Lehrangebote an der Universität Lüneburg.* Bibliotheksdienst (41), Nr. 4, (S. 442–451).
- Dyer, E. (1978). *Formal library science courses on library instruction.* Journal of education for librarianship (18), Nr. 4, (S. 359–361).
- Edwards, S. (1994). *Bibliographic instruction research. An analysis of the journal literature from 1977 to 1991.* Research strategies (12), Nr. 2, (S. 68–78).
- Eggers, T. und Engelbrecht, A. (2005). *Kooperation. Gründe und Typologisierung.* In Wiendahl, H.-P.; Dreher, C. und Engelbrecht, A. (Hrsg.), *Erfolgreich kooperieren*, (S. 1–12), Heidelberg: Physica-Verl.
- Ehemaliges Deutsches Bibliotheksinstitut (2000). *Der Fortbildungskalender des EDBI - Nr. 1/2001.* URL: http://deposit.ddb.de/ep/netpub/89/96/96/967969689/_data_stat/www.dbi-berlin.de/dbi_pub/dbi_fbk/fortb_ka.htm [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Eisenberg, M. B. und Johnson, D. (1996). *Computer skills for information problem-solving. Learning and teaching technology in context*, ERIC digest, Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology. URL: <http://www.ericdigests.org/1996-4/skills.htm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Eisenberg, M. B.; Lowe, C. A. und Spitzer, K. L. (2004). *Information literacy. Essential skills for the information age*, 2nd ed., Westport, Conn.: Libraries Unlimited.
- Elkin, J. (1994). *The role of LIS schools and departments in continuing professional development.* Librarian career development (2), Nr. 4, (S. 19–23).
- Elkin, J. und Wilson, T. (1997). *The education of library and information professionals in the United Kingdom*, Education of library and information professionals, London [u.a.]: Mansell.
- Elmborg, J. (2006). *Critical information literacy. Implications for instructional practice.* Journal of academic librarianship (32), Nr. 2, (S. 192–199).
- Endres, A. und Fellner, D. W. (2000). *Digitale Bibliotheken. Informatik-Lösungen für globale Wissensmärkte*, Heidelberg: dpunkt-Verl.
- Engel, U.; Pötschke, M.; Schnabel, C. und Simonson, J. (2004). *Nonresponse und Stichprobenqualität. Ausschöpfung in Umfragen der Markt- und Sozialforschung*, Frankfurt am Main: ADM.
- Engels, F. (2003). *Vermittlung von Informationskompetenz in der neuen Zentralbibliothek Naturwissenschaften.* cms-journal : Sonderheft, Nr. 1, (S. 38–40).
- Erpenbeck, J. und Rosenstiel, L. von (Hrsg.) (2003). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- European Council of Information Associations (2004). *Kompetenzen und Soft Skills der Informationsfachleute in Europa*, Euroguide : Handbuch für Informationskompetenz (BID) (Band 1), 2. Aufl., Frankfurt: DGI-Verl.
- Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin (2008). *Portal Plagiat*. URL: <http://plagiat.fhtw-berlin.de/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Fachhochschule Hannover/Fachbereich Informations- und Kommunikationswesen (2006a). *Besonderer Teil der Prüfungsordnung für den Weiterbildungs-Studiengang Informations- und Wissensmanagement (MWM) mit dem Abschluss Master of Arts (M.A.) im Fachbereich Informations- und Kommunikationswesen der Fachhochschule Hannover*. Verkündigungsblatt der FHH, Nr. 1, (S. 76–79). URL: http://www.fakultaet3.fh-hannover.de/fileadmin/media/doc/f3/Studium/Studieninformation/Master/PO_IM.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Fachhochschule Hannover/Fachbereich Informations- und Kommunikationswesen (2006b). *Master und Bachelor. Neue Studiengänge am Fachbereich Informations- und Kommunikationswesen*. Buch und Bibliothek (58), Nr. 3, (S. 194).
- Fachhochschule Hannover/Fachbereich Informations- und Kommunikationswesen (2006c). *Studienhandbuch des Fachbereich Informations- und Kommunikationswesen*, Hannover: Fachhochschule. URL: <http://www.fakultaet3.fh-hannover.de/fileadmin/media/doc/f3/Studium/studienhandbuch.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Fachhochschule Köln/Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften/Institut für Informationswissenschaft (2003). *Masterprüfungsordnung für den Zusatzstudiengang Bibliotheks- und Informationswissenschaft (Master of Library and Information Science) vom 4. Juli 2003*, Köln: Fachhochschule. URL: <http://www.fbi.fh-koeln.de/interesse/mpo-malis.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Fachhochschule Köln/Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften/Institut für Informationswissenschaft (2007). *Bibliothekswesen, Bachelor of Arts. Informationen zum Studiengang*, Köln: Fachhochschule. URL: http://www.fbi.fh-koeln.de/studium/bibliothekswesen/bib_ba_broschuere.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Fachhochschule Köln/Zentrum für Bibliotheks- und Informationswissenschaftliche Weiterbildung (2007). *Weiterbildungsprogramm für Beschäftigte in Bibliotheken und Informationseinrichtungen. 2. Halbjahr 2007*, Köln: ZBIW. URL: <http://www.fbi.fh-koeln.de/zbiw/programm2007-2.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Fachhochschule Köln/Zentrum für Bibliotheks- und Informationswissenschaftliche Weiterbildung (2008). *Fortbildungsbeauftragte*. URL: <http://www.fbi.fh-koeln.de/zbiw/zbiw-gremien-fbb.htm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Fachhochschule Potsdam/Fachbereich Informationswissenschaften (2007). *Modulhandbuch für den Studiengang Bibliotheksmanagement / Library Management, B.A.*, Potsdam: Fachhochschule. URL: http://informationswissenschaften.fh-potsdam.de/fileadmin/FB5/Dokumente/Studierende/Module/V4_-_Modulhandbuch_B.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Fafeita, J. (2006). *The current status of teaching and fostering information literacy in TAFE*. Australian academic and research libraries (37), Nr. 2, (S. 136–162).
- Fairhurst, L.; Marek, D. und Nafzger-Glöser, J. (2006). *Auf der Suche nach dem Modell der Zukunft. Die Universitätsbibliothek als Lernzentrum. Eine Studienreise nach England*. Buch und Bibliothek (58), Nr. 2, (S. 124–130).
- Farber, E. (1999). *Faculty-librarian cooperation. A personal retrospective*. Reference services review (27), Nr. 3, (S. 229–234).

- Faulbaum, F.; Prüfer, P. und Rexroth, M. (2009). *Was ist eine gute Frage? Die systematische Evaluation der Fragenqualität*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Faulstich, P. (2004). *Ressourcen der allgemeinen Weiterbildung in Deutschland*, Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (Band 4), Bielefeld: Bertelsmann.
- Faulstich, P. (2008). *Weiterbildung*. In Cortina, K. S. (Hrsg.), *Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland*, (S. 647–682), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Feinberg, R. (1989). *Shorting-out on long-term goals. A different perspective on bibliographic instruction and information literacy*. In Mensching, G. E. und Mensching, T. B. (Hrsg.), *Coping with information literacy*, (S. 83–85), Ann Arbor, MI: Pierian Press.
- Fengler, J. (1996). *Konkurrenz und Kooperation in Gruppe, Team und Partnerschaft*, Leben lernen (Band 108), München: Pfeiffer.
- Ferguson, J. E.; Neely, T. Y. und Sullivan, K. (2006). *A baseline information literacy assessment of biology students*. *Reference and user services quarterly* (46), Nr. 2, (S. 61–71).
- Fink, K. D. (2001). *Bibliographic instruction. A corporate trainer's take*. *College and research libraries news* (62), Nr. 5, (S. 526–527, 535).
- Fischer, M. (2005). *Didaktik. Kompetenzorientierte Didaktik, Kommunikation, Didaktik, Zeitmanagement, Lerngruppenentwicklung, Lernmodell, konstruktivistischer Lernparadigma, didaktische Prinzipien. [Vortrag gehalten auf der Weiterbildung in Oberwolfach vom 24.10. bis 28.10.2005 zum Thema Informationskompetenz]*. URL: <http://www.ub.uni-konstanz.de/bibliothek/projekte/informationskompetenz/publikationen.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Fisher, B.; Hallam, G. und Partridge, H. (2005). *Different approaches. Common conclusions. The skills debate of the twenty-first century*. *New review of academic librarianship* (11), Nr. 1, (S. 13–29).
- Flender, J. (2005). *Didaktik der Hochschullehre*. In Stelzer-Rothe, T. (Hrsg.), *Kompetenzen in der Hochschullehre*, (S. 170–205), Rinteln: Merkur-Verl.
- Follmer, R.; Guschker, S. und Mundt, S. (2002). *"Alles, was man zum Lernen braucht..."*. *Übergreifende Ergebnisse der Benutzerbefragung in den nordrhein-westfälischen Universitätsbibliotheken 2001*. *ProLibris* (7), Nr. 1, (S. 20–25).
- Ford, B. (1995). *Information literacy as a barrier. Presented at the 1994 IFLA conference*. *IFLA journal* (21), Nr. 2, (S. 99–101).
- Forys, M. (2004). *The university library's role in developing future librarian teachers. The University of Iowa Libraries' experience*. *College and research libraries news* (65), Nr. 2, (S. 67–69, 73).
- Foster, A. E. (2006). *Information literacy for the information profession. Experiences from Aberystwyth*. *Aslib proceedings* (58), Nr. 6, (S. 488–501).
- Foster, S. P. (1993). *Information literacy. Some misgivings*. *American libraries* (24), Nr. 4, (S. 344–346).
- Fowler, C. S. und Walter, S. (2003). *Instructional leadership. New responsibilities for a new reality*. *College and research libraries news* (64), Nr. 7, (S. 465–468).
- Franke, F. (2001a). *Bibliothekarische Fortbildung zur Neugestaltung von Bibliothekseinführungen unter informationsdidaktischen Aspekten*. In Rützel-Banz, M. (Hrsg.), *Bibliotheken*, (S. 75–80), Frankfurt am Main: Klostermann.
- Franke, F. (2001b). *"Lernen lassen statt lehren". Bibliothekseinführungen mit informationsdidaktischen Methoden an der Universitätsbibliothek Würzburg*. *Bibliotheksdienst* (35), Nr. 12, (S. 1597–1617).

- Franke, F. (2006). *Bayern: Arbeitsgruppe Informationskompetenz im Bibliotheksverbund Bayern*. Bibliotheksdienst (40), Nr. 6, (S. 754–756).
- Franke, F. (2008). *Bayernweit denken - vor Ort handeln. Informationskompetenz kooperativ im Bibliotheksverbund Bayern und darüber hinaus. [Vortrag gehalten auf dem 97. Deutscher Bibliothekartag, 3.-6.6.2008, Mannheim]*. URL: <http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2008/548/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Franke, F. und Schüller-Zwierlein, A. (2007). *Recherche-Hilfe erwünscht, gern auch online. Ergebnisse einer aktuellen Studierendenbefragung durch Hochschulbibliotheken in Bayern*. Buch und Bibliothek (59), Nr. 11-12, (S. 794–798).
- Franke, F. und Schüller-Zwierlein, A. (2008). *Stärkere Integration in Studiengänge notwendig. Ergebnisse der ersten gemeinsamen Statistik zur Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken in Bayern*. Buch und Bibliothek (60), Nr. 7-8, (S. 524–526).
- Franke, F. und Sticht, O. (2004). *Mit weniger Mitteln gezielt vermitteln. Lehrveranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz als Kernaufgabe von Hochschulbibliotheken*. Bibliotheksforum Bayern (32), Nr. 1, (S. 15–22).
- Freeman, M. (1994). *A sense of direction. Librarianship and CPD*. Librarian career development (2), Nr. 3, (S. 26–28).
- Frick, E. (1987). *Professional training for user education. The U.K.* Journal of education for library and information science (28), Nr. 1, (S. 26–37).
- Fröhlich, G. (2006). *Plagiate und unethische Autorenschaften*. Information, Wissenschaft & Praxis (57), Nr. 2, (S. 81–89).
- Fühles-Ubach, S. und Rösch, H. (1999). *Bibliothekarisches Berufsbild im Wandel. Umfrage bei den Studierenden des Fachbereiches Bibliotheks- und Informationswesen der Fachhochschule Köln 1998*, Kölner Arbeitspapiere zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft (Band 15), Köln: Fachhochschule, Fachbereich Bibliotheks- und Informationswesen. URL: <http://www.fbi.fh-koeln.de/institut/papers/kabi/volltexte/band015.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Fürnhammer, H. (2003). *Bibliothek - Informationskompetenz - informationelle Autonomie. Aspekte der Positionierung einer wissenschaftlichen Fachbibliothek*. Mitteilungen der VÖB (56), Nr. 2, (S. 19–26).
- Galloway, S. (1976). *Nobody is teaching the teachers*. Booklegger (3), Nr. 13, (S. 29–31).
- Gapski, H. (Hrsg.) (2006). *Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen*, Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen (Band 3), Düsseldorf: Kopaed.
- Garrett, M. (2003). *Taking Immersion home. Applying lessons learned at ACRL's Immersion program*. College and research libraries news (64), Nr. 9, (S. 587-588, 609).
- Garrod, P. und Sidgreaves, I. (1998). *Skills for new information professionals. The SKIP project*. URL: <http://www.ukoln.ac.uk/services/elib/papers/other/skip/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Gärtner, D. (2003). *Bildungscontrolling. Ein Instrument der Personalentwicklung in wissenschaftlichen Bibliotheken. Abschlussarbeit: Humboldt-Universität, Berlin*. URL: <http://www.ib.hu-berlin.de/texte/dgaertner.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Geeb, F. und Krauß-Leichert, U. (2005). *Fortbildungsangebote auf einen Blick. Das neue Portal wissenbringtweiter.de der HAW Hamburg*. Buch und Bibliothek (57), Nr. 6, (S. 440–443).
- Geisberg, G. (2007). *Die Vorlesung "Informationskompetenz" der Universitätsbibliothek der Technischen Universität München. Ein Bericht aus der Praxis*. Bibliotheksdienst (41), Nr. 12, (S. 1321–1326).

- Georgy, U. (2006). *Die KIBA sucht Kontakt zu Praxis und Öffentlichkeit. Konferenz der bibliothekarischen und informatorischen Ausbildungseinrichtungen richtet sich neu aus*. Buch und Bibliothek (58), Nr. 4, (S. 320–324).
- Gerber, B.; Mundt, B. und Rabe, I. (2002). *Auswertung der Befragung zum Vergleich der Position bzw. der Rolle der Frau in Öffentlichen Bibliotheken, Wissenschaftlichen Bibliotheken und Informations-Einrichtungen*, Hamburg: HAW. URL: <http://www.bui.fh-hamburg.de/pers/ute.krauss-leichert/Aktiv-fh/Glow/text/AuswertungBefragung.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Gilman, T. (2006). *Show your librarian some love*. The chronicle of higher education : Chronicle careers (03.10.2006). URL: <http://chronicle.com/jobs/news/2006/10/2006100301c.htm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Girmes, R. (2006). *Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung*. In Allemann-Ghionda, C. und Terhart, E. (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*, (S. 14–29), Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Given, L. M. und Julien, H. (2005). *Finding common ground. An analysis of librarians' expressed attitudes towards faculty*. In Kraat, S. B. (Hrsg.), *Relationships between teaching faculty and teaching librarians*, (S. 25–38), Binghamton, NY: Haworth.
- Gläser, C. (2008). *Die Bibliothek als Lernort. Neue Servicekonzepte*. Bibliothek - Forschung und Praxis (32), Nr. 2, (S. 171–182).
- Gnahn, D. (2007). *Kompetenzen. Erwerb, Erfassung, Instrumente*, Studentexte der Erwachsenenbildung, Bielefeld: Bertelsmann.
- Gödert, W. und Nohr, H. (1989). *Bibliothekarisches Fachhochschulstudium im verändertem Umfeld*. Bibliotheksdienst (23), Nr. 10, (S. 1027–1048).
- Godwin, P. (2001). *Information literacy, but at what level?* In Martin, A. und Rader, H. B. (Hrsg.), *Information and literacy*, (S. 88–97), London: Facet Publ.
- Gollhardt, F. (2008). *Die Aussicht auf ein kulturelles Reservat. Lockt die Branche den falschen Nachwuchs an?* Börsenblatt (175), Nr. 6, (S. 11).
- Gomersall, A. (2007). *Literature searching. Waste of time or essential skill?* Evidence and policy (3), Nr. 2, (S. 301–320).
- Goodwin, P. und Parker, J. (2008). *Information literacy meets library 2.0*, London: Facet Publ.
- Gorman, M. (2004). *What ails library education?* Journal of academic librarianship (30), Nr. 2, (S. 99–101).
- Goulding, A. (2001). *The future of undergraduate librarianship degrees*. Journal of librarianship and information science (33), Nr. 4, (S. 165–167).
- Grassian, E. S. (2005). *Learning to lead and manage information literacy instruction*, Information literacy sourcebooks (Band 2), New York, NY [u.a.]: Neal-Schuman.
- Grassian, E. S. und Kaplowitz, J. R. (2001). *Information literacy instruction. Theory and practice*, Information literacy sourcebooks (Band [1]), New York, NY [u.a.]: Neal-Schuman.
- Gruner, S. (2003). *Vermittlung von Informationskompetenz für angehende Ingenieure. Grundlagen, Bedingungen und Planung einer informationsdidaktischen Schulungsveranstaltung am Beispiel der SLUB Dresden. Dipl.-Arb.*: Fachhochschule, Potsdam. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:swb:14-1162902659815-21570> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Grünewald, U.; Moraal, D. und Schönfeld, G. (Hrsg.) (2003). *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa*, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bielefeld: Bertelsmann.

- Gulati, A. und Raina, R. L. (2000). *Professional competencies among librarians and information professionals in the knowledge era*. World libraries (10), Nr. 1-2, (S. 11–18).
- Gullikson, S. (2006). *Faculty perceptions of ACRL's Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Journal of academic librarianship (32), Nr. 6, (S. 583–592).
- Gunning, K. (1994). *Enhancing teaching skills using the Myers-Briggs Type Indicator*. In Scherdin, M. J. (Hrsg.), *Discovering librarians*, (S. 181–194), Chicago, Ill.: ALA.
- Gutschmidt, M. (2007). *Teaching Librarians. Entwurf eines Seminars zur Vermittlung pädagogischer und didaktischer Kompetenzen im Rahmen eines Bachelorstudiengangs*. Dipl.-Arb.: HAW, Hamburg. URL: <http://opus.haw-hamburg.de/volltexte/2007/325/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Hacker, R. (2000). *Bibliothekarisches Grundwissen*, 7., neu bearb. Aufl., München [u.a.]: Saur.
- Hagl, S. (2008). *Schnelleinstieg Statistik*, Freiburg [u.a.]: Haufe.
- Hallam, G. und Lee, J. (2008). *An investigation into the library and information services workforce in Australia. A final report. An analysis of the research data collected in the neXus census with a particular focus on the findings relevant to the States and Territories and the various library sectors in Australia*, Brisbane: Queensland Univ. of Technology. URL: <http://www.alia.org.au/employment/workforce/NeXus%20StageOne%20Australia%20Final.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Hapke, T. (2000). *Vermittlung von Informationskompetenz. Erfahrungen bei der Integration in das Curriculum an der TU Hamburg-Harburg*. Bibliotheksdienst (34), Nr. 5, (S. 819–834).
- Hapke, T. (2001). *Mehr Informationskompetenz-Vermittlung im Fachreferat! Auswirkungen der Neuorientierung beim Studium auf die Universitätsbibliotheken. Rohversion eines Beitrages auf dem 4. AGFN-Fortbildungstreffen 2001 in Hannover*. URL: <http://www.tu-harburg.de/b/hapke/agfn/handout.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Hapke, T. (2005). *'In-formation'. Informationskompetenz und Lernen im Zeitalter digitaler Bibliotheken*. In Hauke, P. (Hrsg.), *Bibliothekswissenschaft*, (S. 115–130), München: Saur.
- Hapke, T. (2007). *Informationskompetenz 2.0 und das Verschwinden des "Nutzers"*. Bibliothek - Forschung und Praxis (31), Nr. 2, (S. 137–148).
- Hapke, T. (2008). *Hapke-Weblog*. URL: <http://blog.hapke.de/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Hardesty, L. L. (Hrsg.) (1993). *Bibliographic instruction in practice*, Ann Arbor, MI: Pierian Press.
- Hardesty, L. L. (1995). *Faculty culture and bibliographic instruction. An exploratory analysis*. Library trends (44), Nr. 2, (S. 339–367).
- Hardesty, L. L. (1999). *Reflections on 25 years of library instruction. Have we made progress?* Reference services review (27), Nr. 3, (S. 242–246).
- Harris, B. R. und Millet, M. S. (2006). *Nothing to lose. "Fluency" in information literacy theory and practice*. Reference services review (34), Nr. 4, (S. 520–535).
- Harris, R. M. (1992). *Bibliographic instruction. The views of academic, special, and public librarians*. College and research libraries (53), Nr. 3, (S. 249–256).
- Harrison, J. und Rourke, L. (2006). *The benefits of buy-in. Integrating information literacy into each of an academic program*. Reference services review (34), Nr. 4, (S. 599–606).
- Harvey, R. und Higgins, S. (2003). *Defining fundamentals and meeting expectations. Trends in LIS education in Australia*. Education for information (21), (S. 149–157).

- Hasiewicz, C. (2006). *Sind Sie noch qualifiziert? Bibliotheken und Weiterbildung im Kontext lebenslangen Lernens*. Buch und Bibliothek (58), Nr. 5, (S. 401–403).
- Hätscher, P. (2003). *Qualifikationsmaßnahmen "Frauen in Führungspositionen". Wie es dazu kam*. Bibliothek aktuell, Nr. 78, (S. 28).
- Hätscher, P. (2004). *Das Weiterbildungskonzept der Bibliothek der Universität Konstanz*. In Berger, F. (Hrsg.), *Lernort Bibliothek*, (S. 32–39), Berlin: BibSpider.
- Hauptmanns, P. (1999). *Grenzen und Chancen von quantitativen Befragungen mit Hilfe des Internet*. In Batinic, B. (Hrsg.), *Online Research*, (S. 21–38), Göttingen: Hogrefe.
- Haynes, E. B. (1996). *Librarian-faculty partnerships in instruction*. Advances in librarianship (20), Nr. 1, (S. 191–219).
- Heinze, N. (2008). *Bedarfsanalyse für das Projekt i-literacy. Empirische Untersuchung der Informationskompetenz der Studierenden der Universität Augsburg, Arbeitsbericht / Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät, Medienpädagogik (Band 19)*, Augsburg: Univ. URL: <http://www.opus-bayern.de/uni-augsburg/volltexte/2008/804/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Hellmich, J. (2007). *Bachelor und Master zwischen den Stühlen? Reichlich Chancen und ein paar Fallstricke für die neuen Absolventen im Berufsfeld Bibliothek und Information*. Buch und Bibliothek (59), Nr. 10, (S. 706–712).
- Hepworth, M. (2000). *Approaches to providing information literacy training in higher education. Challenges for librarians*. The new review of academic librarianship (6), (S. 21–34).
- Hepworth, M. (2001). *Information literacy from the learner's perspective*. In Martin, A. und Rader, H. B. (Hrsg.), *Information and literacy*, (S. 217–233), London: Facet Publ.
- Herb, S. (2007). *"Ich muss einen Punkt haben, wo ich sage, jetzt ist Schluss". Welche Rolle spielen Bibliotheken für die Arbeitsprozesse der Bachelor-Studierenden? Interviews an der UB Bielefeld*. Buch und Bibliothek (59), Nr. 11-12, (S. 800–802).
- Hering, J. und Adams, B. (1993). *Die wissenschaftliche Bibliothek. Aufgaben - Wandlungen - Probleme*, Berlin: DBV.
- Heseltine, R. (2000). *Developing information skills for students. Whose responsibility? Academics?* In Corral, S. und Hathaway, H. (Hrsg.), *Seven pillars of wisdom?*, (S. 74–77), London: SCONUL.
- Hillerich, R. (1976). *Towards an acceptable definition of literacy*. English journal (65), Nr. 1, (S. 50–55).
- Hochschulbibliothekszenrum Nordrhein-Westfalen (2008). *DBS - Deutsche Bibliotheksstatistik*. URL: <http://www.hbz-nrw.de/angebote/dbs/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Hochschulbibliothekszenrum Nordrhein-Westfalen (2009). *BIX - der Bibliotheksindex. Ergebnisse - Datenbank*. URL: http://www.bix-bibliotheksindex.de/vergleich_wb/index.php?nID=19 [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Hochschule Bremen/Koordinierungsstelle Weiterbildung (2008). *Program für Tutorinnen und Tutoren*. URL: <http://homepages.hs-bremen.de/koowb/html/tutorenprogramm.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Hochschule Darmstadt/Fachbereich Informations- und Wissensmanagement (2006). *Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Information Science & Engineering / Informationswissenschaft vom 10.01.2006, geändert am 13.06.2006*. Hochschulanzeiger / Hochschule Darmstadt, Nr. 2. URL: <http://www.h-da.de/amtliche-mitteilungen/hochschulanzeiger-2006/index.htm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Hochschule der Medien Stuttgart (2007). *Studien- und Prüfungsordnungen für die Fakultäten Druck und Medien, Electronic Media, Information und Kommunikation Wintersemester 2007/08*. URL: <http://www.hdm-stuttgart.de/formulardownload/#spo> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

- Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg/Department Information (2007a). *Modulhandbuch Bibliotheks- und Informationsmanagement (Bachelor of Arts) / Library and Information Science. Teil III des Antrages der Fakultät Design - Medien - Information auf Akkreditierung*, Hamburg: HAW. URL: <http://www.bui.haw-hamburg.de/fileadmin/redaktion/DeptInfo3.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg/Department Information (2007b). *Modulhandbuch Informationswissenschaft und -management (Master of Arts) / Information Science and Services. Teil IV des Antrages der Fakultät Design - Medien - Information auf Akkreditierung*, Hamburg: HAW. URL: <http://www.bui.haw-hamburg.de/fileadmin/redaktion/DeptInfo4.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg/Department Information (2007c). *Teaching Library. WebQuest für Studierende des Departments Information*. URL: <http://www.bui.haw-hamburg.de/pers/ursula.schulz/tl-webquest/index.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Hochschule für Technik Wirtschaft und Kultur Leipzig/Fachbereich Buch und Museum (2000). *Studienordnung für den Diplomstudiengang Bibliotheks- und Informationswissenschaft an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig (FH)*, Leipzig: HTWK. URL: http://www.fbm.htwk-leipzig.de/fileadmin/pdf/studiendokumente/bk/studienordnung_bk.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Hochschulrahmengesetz (HRG) (1999). *[Neubekanntmachung des HRG in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. 4. 1987 (BGBl. I S. 1170) in der ab 25. 8. 1998 geltenden Fassung]*. Bundesgesetzblatt, Teil 1 (3), (S. 18–34).
- Hochschulrektorenkonferenz (2008). *Hochschulkompass Hochschulen. Hochschulliste*. URL: http://www.hochschulkompass.de/kompass/xml/download/hs_liste.txt [Zuletzt geprüft am 21.05.2008].
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2008a). *HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Beschluss des Präsidiums in seiner 588. Sitzung vom 7.7.2008*, Beiträge zur Hochschulpolitik (Band 2008,7), Bonn: HRK.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2008b). *Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2008/2009*, Statistiken zur Hochschulpolitik (Band 2008,3), Bonn: HRK.
- Hochschulrektorenkonferenz/Service-Stelle Bologna (Hrsg.) (2004). *Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen*, Beiträge zur Hochschulpolitik (Band 2004,8), Bonn: HRK.
- Hochschulrektorenkonferenz/Service-Stelle Bologna (Hrsg.) (2007). *Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen*, Beiträge zur Hochschulpolitik (Band 2007,5), Bonn: HRK.
- Hoebbel, N. (1985). *Unterricht in der Schulmediothek*, Lehrbrief Schulbibliothek (Band 10), Berlin [u.a.]: DBI.
- Hogan, S. A. (1980). *Training and education of library instruction librarians*. Library trends (29), Nr. 1, (S. 105–126).
- Hohoff, U. (Hrsg.) (2009). *Wissen bewegen. Bibliotheken in der Informationsgesellschaft. 97. Deutscher Bibliothekartag in Mannheim 2008*, Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie : Sonderheft (Band 96), Frankfurt am Main: Klostermann.
- Holling, H. und Liepmann, D. (1995). *Personalentwicklung*. In Schuler, H. und Brandstätter, H. (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie*, (S. 285–316), Bern: Huber.
- Holton, B.; Hardesty, L. und O'Shea, P. (2008). *Academic libraries. 2006. First look*, NCES 2008-337, Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

- Holton, B.; Vaden, K. und O'Shea, P. (2006). *Academic libraries. 2004*, NCES 2007-301, Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Homann, B. (1996). *Schulungen als Aufgabe einer benutzerorientierten Bibliothek*. Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie (43), Nr. 6, (S. 595–614).
- Homann, B. (1999a). *Vermittlung von Informationskompetenz. Benutzerschulung und pädagogische Fortbildung im Informationsbereich der Bibliotheken*, Freiburg: KUB Freiburg.
URL: http://www.fr.ch/bcu/a/pub_elec/etudes_et_recherche_info.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Homann, B. (1999b). *Vermittlung von Informationskompetenz. Benutzerschulung und pädagogische Fortbildung im Informationsbereich der Bibliotheken*. Theke (1999), (S. 64–70).
- Homann, B. (1999c). *Weiterbildung im Informationsbereich. Round Table und erste Maßnahmen*. Bibliotheksdienst (33), Nr. 4, (S. 684–686).
- Homann, B. (2000a). *AGIK-Mail-Liste für Benutzerschulungen gegründet*. Bibliotheksdienst (34), Nr. 6, (S. 978–979).
- Homann, B. (2000b). *Das Dynamische Modell der Informationskompetenz (DYMIK) als Grundlage für bibliothekarische Schulungen*. In Knorz, G. und Kuhlen, R. (Hrsg.), *Informationskompetenz - Basiskompetenz in der Informationsgesellschaft*, (S. 195–206), Konstanz: UVK.
- Homann, B. (2000c). *Dynamisches Modell der Informationskompetenz (DYMIK)*. Theke (2000), (S. 86–93).
- Homann, B. (2000d). *Informationskompetenz als Grundlage für bibliothekarische Schulungskonzepte*. Bibliotheksdienst (34), Nr. 6, (S. 968–978).
- Homann, B. (2001a). *Derzeit noch beträchtliche Defizite. Informationskompetenz: Grundlage für ein effizientes Studium und lebenslanges Lernen*. Buch und Bibliothek (53), Nr. 9, (S. 553–559).
- Homann, B. (2001b). *Schwierigkeiten und neue Ansätze der Benutzerschulung in Deutschland*. [Vortrag gehalten auf der 67th IFLA Council and General Conference, August 16-25, 2001, Boston].
URL: <http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/072-126g.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Homann, B. (2002a). *Informationskompetenz*. In Hobohm, H.-C. und Umlauf, K. (Hrsg.), *Erfolgreiches Management von Bibliotheken und Informationseinrichtungen*, (S. 8.3.1, 1-6), Hamburg: Dashöfer.
- Homann, B. (2002b). *Standards der Informationskompetenz. Eine Übersetzung der amerikanischen Standards der ACRL als argumentative Hilfe zur Realisierung der "Teaching Library"*. Bibliotheksdienst (36), Nr. 5, (S. 625–638).
- Homann, B. (2007). *Standards und Modelle der Informationskompetenz. Kooperationsgrundlage für bibliothekarische Schulungsaktivitäten*. In Krauß-Leichert, U. (Hrsg.), *Teaching Library*, (S. 81–99), Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Homann, B.; Kohl-Frey, O. und Sühl-Strohmenger, W. (2004). *Vermittlung von Informationskompetenz an baden-württembergischen Hochschulbibliotheken. Perspektiven*. [Vorgelegt auf der Fortbildungsveranstaltung des VDB Regionalverband Südwest am 19.11.04 in Heidelberg "Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken im Südwesten"]. URL: <http://www.vdb-online.org/landesverbaende/sw/berichte/2004-fortbildung-heidelberg/bericht.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Homeyer, E. (2008). *Informationskompetenz an Grundschulen. Probleme und Perspektiven für Schulen und Lehrer*, Berlin: Simon Verl. für Bibliothekswissen.
- Hook, S. J.; Bracke, M. S.; Greenfield, L. und Mills, V. A. (2003). *In-house training for instruction librarians*. Research strategies (19), Nr. 2, (S. 99–127).
- Horton, F. W. (1983). *Information literacy versus computer literacy*. Bulletin of the American Society for Information Science (9), Nr. 4, (S. 14–16).

- Howorth, L. und Kenney, D. (1983). *Education for bibliographic instruction. A syllabi project*. College and research libraries news (44), Nr. Nov., (S. 379–380).
- Hrycaj, P. L. (2006). *An analysis of online syllabi for credit-bearing library skills courses*. College and research libraries (67), Nr. 6, (S. 525–535).
- Hrycaj, P. L. und Russo, M. (2007). *Reflections on survey of faculty attitudes toward collaboration with librarians*. Journal of academic librarianship (33), Nr. 6, (S. 692–696).
- Huber, L. (2001). *Lehren und Lernen an der Hochschule*. In Roth, L. (Hrsg.), *Pädagogik*, (S. 1042–1057), München: Oldenbourg.
- Huesmann, A.-M. (1998). *Tätigkeitsfelder der Bibliothekare in der Zukunft*. In Verein der Diplom-Bibliothekare an wissenschaftlichen Bibliotheken (Hrsg.), *Innenansichten - Außenansichten*, (S. 91–96), Frankfurt am Main: Klostermann.
- Huesmann, A.-M. (1999). *Qualitätssicherung in der bibliothekarischen Fortbildung. Evaluation der Fortbildungsangebote. Ein Fragebogen der Kommission Aus- und Fortbildung des VdDB*. Bibliotheksdienst (33), Nr. 5, (S. 748–759).
- Humboldt-Universität zu Berlin/Philosophische Fakultät I/Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft (2005a). *Studienordnung für den Bachelorstudiengang Bibliotheks- und Informationswissenschaft*. Amtliches Mitteilungsblatt / Humboldt-Universität zu Berlin (14), Nr. 35, (S. 3–22).
- Humboldt-Universität zu Berlin/Philosophische Fakultät I/Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft (2005b). *Studienordnung für den Master-Studiengang Bibliotheks- und Informationswissenschaft*. Amtliches Mitteilungsblatt / Humboldt-Universität zu Berlin (14), Nr. 36. URL: <http://www.amb.hu-berlin.de/2005/36/3620050> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Humboldt-Universität zu Berlin/Philosophische Fakultät I/Institut für Bibliothekswissenschaft (2007). *Studienordnung für den weiterbildenden Master-Studiengang "Bibliotheks- und Informationswissenschaft" im Fernstudium*. Amtliches Mitteilungsblatt / Humboldt-Universität zu Berlin (16), Nr. 37. URL: <http://www.amb.hu-berlin.de/2007/37/3720070> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Hutcherson, N. B. (2004). *Library jargon. Student recognition of terms and concepts commonly used by librarians in the classroom*. College and research libraries (65), Nr. 4, (S. 349–354).
- Hütte, M. (2006). *Zur Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken. Entwicklung, Status quo, und Perspektiven*. Master Thesis: Fachhochschule, Köln.
- Iannuzzi, P. (1998). *Faculty development and information literacy. Establishing campus partnerships*. Reference services review (26), Nr. 3-4, (S. 97-102, 116).
- Iki, N. (2006). *Die Regensburger Studieneinheit "Informationskompetenz (information literacy)" (INK). Eine Kooperation von Bibliothek und Universität*. Bibliotheksdienst (40), Nr. 5, (S. 629–634).
- Infas (2002). *Bibliothek 2007. Bibliotheksentwicklung in Deutschland. Ergebnisse einer bundesweiten Expertenbefragung*, Kurzfassung, Bielefeld: Bertelsmann. URL: http://www.bibliothek2007.de/x_media/pdf/ergebnisbericht_kurzfassung030522.pdf [Zuletzt geprüft am 07.03.2009].
- Ingold, M. (2005). *Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz. Ein Überblick*, Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft (Band 128), Berlin: Inst. für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Univ. URL: <http://www.ib.hu-berlin.de/kumlauf/handreichungen/h128/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2008). *Daten zur kurzfristigen Entwicklung von Wirtschaft und Arbeitsmarkt. Oktober 2008*, Nürnberg: IAB.
URL: http://doku.iab.de/werkber/2008/wb_arbeitszeit.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- International Federation of Library Associations and Institutions (2005). *Beacons of the information society. The Alexandria proclamation on information literacy and lifelong learning*.
URL: <http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- International Federation of Library Associations and Institutions (2008). *Information literacy logo*.
URL: <http://www.infolitglobal.info/logo/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- International Federation of Library Associations and Institutions und UNESCO (2006). *Die Richtlinien der IFLA/UNESCO für Schulbibliotheken*, Den Haag: IFLA.
URL: <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-de.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- International Federation of Library Associations and Institutions / Reference and Information Services Section (2008). *IFLA digital reference guidelines*. URL: <http://www.ifla.org/VII/s36/pubs/drg03.htm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- International Federation of Library Associations and Institutions/Information Literacy Section und UNESCO (2008). *Information literacy resources directory*. URL: <http://www.infolitglobal.info/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Irving, A. (1985). *Study and information skills across the curriculum*, London: Heinemann Educational Books.
- Ivey, R. T. (1994). *Teaching faculty perceptions of academic librarians at Memphis State University*. College and research libraries (55), Nr. 1, (S. 69–82).
- Ivey, R. (2003). *Information literacy. How do librarians and academics work in partnership to deliver effective learning programs?* Australian academic and research libraries (34), Nr. 2, (S. 103–113).
- Jackson, L. und Hansen, J. (2006). *Creating collaborative partnerships. Building the framework*. Reference services review (34), Nr. 4, (S. 575–588).
- Jackson, P. A. (2007). *Integrating information literacy into Blackboard. Building campus partnerships for successful student learning*. Journal of academic librarianship (33), Nr. 4, (S. 454–461).
- Jackson, S.; Hansen, C. und Fowler, L. (2005). *Using selected assessment data to inform information literacy program planning with campus partners*. Research strategies (20), Nr. 1-2, (S. 44–56).
- Jacobson, T. E. und Mackey, T. P. (2007). *Information literacy collaborations that work*, Information literacy sourcebooks (Band 4), New York, NY [u.a.]: Neal-Schuman.
- Jacobson, T. E. und Vallely, J. R. (1992). *A half-build bridge. The unfinished work of bibliographic instruction*. Journal of academic librarianship (17), Nr. 6, (S. 359–363).
- Jank, D. (2005). *Vermittlung von Informationskompetenzen an Hochschulen. Ein neues Forschungsgebiet der Bibliothekswissenschaft*. In Hauke, P. (Hrsg.), *Bibliothekswissenschaft*, (S. 131–144), München: Saur.
- Jank, W. und Meyer, H. (2008). *Didaktische Modelle*, 10. Aufl., Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jeder, A. und Kowalak, M. (2007). *Von Basiswissen bis Fachinformation. Wie Bachelor-Studierende von den Bibliotheken der Freien Universität Berlin geschult werden*. Buch und Bibliothek (59), Nr. 11-12, (S. 799).
- Jeder, A.; Kowalak, M.; Tatai, A. und Buchholz, P. (2006). *"...in der Praxis für mein Studium bereits sehr hilfreich gewesen". Vermittlung von Informationskompetenz im Rahmen der Allgemeinen Berufsvorbereitung in den Bachelorstudiengängen der Freien Universität Berlin. Ein Erfahrungsbericht*. Bibliotheksdienst (40), Nr. 12, (S. 1408–1420).

- Jedwabski, B. (1996). *"Ja, wenn Sie das neben Ihrer eigentlichen Arbeit noch schaffen ...". Über den Stellenwert von innerbetrieblicher Fort- und Weiterbildung in Bibliotheken. Vortrag gehalten auf dem 86. Deutschen Bibliothekartag in Erlangen am 31.5.1996.* URL: <http://www.ub.uni-dortmund.de/fobi/links/erlangen.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Jedwabski, B. (1997). *Zur Situation der bibliothekarischen Fortbildung in der Bundesrepublik Deutschland.* Zeitschrift für Bibliothekswissenschaft und Bibliographie (44), Nr. 1, (S. 21–52).
- Jedwabski, B. (2002). *Persönlicher Lehrplan.* In Hobohm, H.-C. und Umlauf, K. (Hrsg.), *Erfolgreiches Management von Bibliotheken und Informationseinrichtungen*, (S. 4.1.9, 1-16), Hamburg: Dashöfer.
- Jeffries, S. (2000). *The librarian as networker. Setting the standard for higher education.* In Raspa, D. und Ward, D. (Hrsg.), *The collaborative imperative*, (S. 114–129), Chicago, Ill.: ALA.
- Jochum, U. (2003). *Informationskompetenz, Bibliothekspädagogik und Fachreferate.* Bibliotheksdienst (37), Nr. 11, (S. 1450–1462).
- Jochum, U. (2007). *Kleine Bibliotheksgeschichte*, 3., verb. und erw. Aufl., Stuttgart: Reclam.
- Jochum, U. und Oehling, H. (1998). *Die das falsche Steckenpferd reiten. Eine Replik auf den Beitrag von te Boekhorst, Buch und Ceynowa im Bibliotheksdienst 32 (1998), Heft 4.* Bibliotheksdienst (32), Nr. 5, (S. 857–864).
- Johnson, A. M. und Jent, S. (2007). *Library instruction and information literacy - 2005.* Reference services review (35), Nr. 1, (S. 137–186).
- Johnson, H. (2001). *Information skills, information literacy. Findings of a SCONUL task force.* Library Association record (103), Nr. 12, (S. 752–753).
- Johnson, I. M. (2000). *Library and information education and research in Great Britain.* Bibliothek - Forschung und Praxis (24), Nr. 1, (S. 27–35).
- Johnson, K. E. (1992). *An annotated bibliography of faculty status in library and information science,* Occasional Papers (Band 193), Urbana-Champaign, Ill.: Univ. of Chicago, Graduate School of Library and Information Science.
- Johnston, B. und Webber, S. (1999). *Information literacy as an academic discipline. An action research approach to developing a credit bearing class for business undergraduates.* In Klasson, M.; Loughridge, B. und Loof, S. (Hrsg.), *New fields for research in 21st century*, (S. 183–197), Borås: Univ. College of Borås.
- Johnston, B. und Webber, S. (2003). *Information literacy in higher education. A review and case study.* Studies in higher education (28), Nr. 3, (S. 335–352).
- Johnston, B. und Webber, S. (2004). *The role of LIS faculty in the information literate university. Taking over the academy?* New library world (105), Nr. 1196/1197, (S. 12–20).
- Johnstone, K. und Ryan, S. (2006). *On-going professional development for teacher-librarians.* inCite (27), Nr. 4, (S. 10).
- Joint Information Systems Committee (2005). *Investing in staff i-skills. A strategy for institutional development. [JISC Staff Information Skills Set Programme].* URL: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/sissinvesting.pdf> [Zuletzt geprüft am 31.07.2007].
- Joint Information Systems Committee (2007). *i-skills.* URL: http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/programme_jos/staff_development.aspx [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

- Joint Information Systems Committee/e-Learning Programme (2006). *Designing spaces for effective learning. A guide to 21st century learning space design*, Bristol: HEFCE. URL: http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/JISClearningspaces.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Josey, E. J. (1962). *The role of the college library staff in instruction and the use of the library*. College and research libraries (23), Nr. 11, (S. 492–498).
- Julien, H. (2000). *Information literacy instruction in Canadian academic libraries. Longitudinal trends and international comparisons*. College and research libraries (61), Nr. 6, (S. 510–523).
- Julien, H. (2005). *Education for information literacy instruction. A global perspective*. Journal of education for library and information science (46), Nr. 3, (S. 210–216).
- Julien, H. und Boon, S. (2002a). *From the front line. Information literacy instruction in Canadian academic libraries*. Reference services review (30), Nr. 2, (S. 143–149).
- Julien, H. und Boon, S. (2004). *Assessing instructional outcomes in Canadian academic libraries*. Library and information science research (25), Nr. 2, (S. 121–139).
- Julien, H. und Given, L. M. (2002b). *Faculty-librarian relationships in the information literacy context. A content analysis of librarians' expressed attitudes and experiences*. Canadian journal of information and library science (27), Nr. 3, (S. 65–88).
- Kansas University Libraries/Instructional Services (2006). *Teaching portfolio instructions*. URL: <http://www.lib.ku.edu/instruction/lib/portfolio/guidelines.shtml> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Kapitzke, C. (2003). *Information literacy. A review and poststructural critique*. Australian journal of language and literacy (26), Nr. 1, (S. 53–66).
- Kaplowitz, J. (2005). *Faculty focus groups. UCLA information literacy initiative*. URL: <http://repositories.cdlib.org/uclalib/il/02> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Karisiddappa, C. R.; Pors, N. O. und Weech, T. L. (2004). *Literacy concepts in the LIS curriculum. [Paper presented at 70th IFLA General Conference and Council, 22-27 August 2004, Buenos Aires]*. URL: <http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/067e-Weech.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Karp, R. S. und Allen, T. (1995). *Education for librarianship. A survey of the literature, 1988-1995*. Education libraries (19), Nr. 3, (S. 13–25).
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Keiper, K.; Rautenberg, A. und Schädler, C. (2003). *Qualifikationsmaßnahme "Frauen für Führungspositionen". (nichtwissenschaftliche Beschäftigte im gehobenen Dienst). Ein Erfahrungsbericht*. Bibliothek aktuell, Nr. 78, (S. 29–31).
- Kemp, J. (2006). *Isn't being a librarian enough. Librarians as classroom teachers*. College and undergraduate libraries (13), Nr. 3, (S. 3–23).
- Kenney, D. J. (1987). *Library instruction in the 1980s. Where has it been and where is it going?* In Mellon, C. A. (Hrsg.), *Bibliographic instruction*, (S. 191–197), Littleton, Colo.: Libraries Unlimited.
- Kent State University/School of Library and Information Science (o.J.). *The Certificate of Advanced Study*. URL: http://www.slis.kent.edu/index.php?option=com_content&task=view&id=65&Itemid=122 [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Kim, K.-J. und Bonk, C. J. (2006). *The future of online teaching and learning in Higher education. The survey says ...* Educause quarterly (29), Nr. 4, (S. 22–30).
- Kirk, T. (1973). *Academic library bibliographic instruction. Status report - 1972*, Chicago, Ill.: ACRL.

- Kirkendall, C. A. (Hrsg.) (1980). *Reform and renewal in higher education. Papers presented at the Ninth Annual Conference on Library Orientation for Academic Libraries held at Eastern Michigan University, May 3-4, 1979. Implications for library instruction*, Library orientation series (Band 10), Ann Arbor, MI: Pierian Press.
- Klatt, R. (2001). *Elektronische Information in der Hochschulausbildung. Innovative Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen*, Opladen: Leske + Budrich.
- Klein, A.; Mitschang, J.; Nilges, A.; Oberhausen, B.; Rauber, K. und Weiß, A. (2008). "Aus der Praxis für die Praxis". Ein Glossar zu Begriffen der Informationskompetenz. *Bibliotheksdienst* (42), Nr. 1, (S. 60–68).
- Klingberg, S. (2006). *Information competencies checklist. A resource for inter-segmental collaboration*. *Reference services review* (34), Nr. 4, (S. 484–490).
- Kohl-Frey, O. (2007a). *Beyond the Bachelor. Informationskompetenz für Anfänger und Fortgeschrittene an der Universität Konstanz*. In Krauß-Leichert, U. (Hrsg.), *Teaching Library*, (S. 149–164), Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kohl-Frey, O. (2007b). *Mittendrin statt nur dabei. Informationskompetenz und Fachreferat an der Universität Konstanz*. In Lison, B. (Hrsg.), *Information und Ethik*, (S. 518–526), Wiesbaden: Dinges & Frick.
- Kommission für Aus- und Fortbildung des Bibliotheksverbundes Bayern (2002). *Bibliothekarische Fortbildung. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*, München. URL: <http://www.fh-bibliotheken-bayern.de/arbeitsinstrumente/Fortbildungskonzept%20der%20KAF.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Kommission für Aus- und Fortbildung des Bibliotheksverbundes Bayern (2007a). *Ergebnisbericht der Arbeitsgruppe Bachelor/Master, Teil 1. Der Bologna-Prozess und seine Auswirkungen auf die bibliothekarische Ausbildung*, München. URL: http://www.bib-bvb.de/protokolle/kaf_prot04_7a1.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Kommission für Aus- und Fortbildung des Bibliotheksverbundes Bayern (2007b). *Ergebnisbericht der Arbeitsgruppe Bachelor/Master, Teil 2. Skizzierung eines verwaltungsinternen Bachelor-Studiengangs an der FHRV in München im Fachbereich Archiv- und Bibliothekswesen, Fachrichtung Bibliothekswesen*, München. URL: http://www.bib-bvb.de/protokolle/kaf_prot04_7a2.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Kompetenznetzwerk für Bibliotheken (2005). *Arbeitsprogramm 2006*, Berlin. URL: http://www.bibliothekportal.de/fileadmin/0wiruns/knb/dokumente/Arbeitsprogramm_KNB_2006_End.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Köttelwesch, C. (1978). *Die Bibliotheken. Aufgaben und Strukturen*, Das wissenschaftliche Bibliothekswesen in der Bundesrepublik Deutschland / Clemens Köttelwesch (Band 1), Frankfurt am Main: Klostermann.
- Kotter, W. R. (1999). *Bridging the great divide. Improving relations between librarians and classroom faculty*. *Journal of academic librarianship* (25), Nr. 4, (S. 244–303).
- Kraemer, E. W.; Lombardo, S. V. und Lepkowski, F. J. (2007). *The librarian, the machine, or a little of both. A comparative study of three information literacy pedagogies at Oakland University*. *College and research libraries* (68), Nr. 4, (S. 330–342).
- Krauß-Leichert, U. (2000). *Berufsbild 2000. Bibliotheken und Bibliothekare im Wandel*, 2. Aufl., Wiesbaden: Dinges & Frick.
- Krauß-Leichert, U. (2004). *Agenda 2010 für Dipl.-Bibl. und Magister. Bachelor und Master in bibliothekarisch-, dokumentarisch-orientierten Studiengängen. Ein praktischer Leitfaden für die Praxis*. *Buch und Bibliothek* (56), Nr. 4, (S. 302–304).

- Krauß-Leichert, U. (2006). *Ausbilden für die Zukunft. Welche Mitarbeiter braucht die Bibliothek 2007?* Buch und Bibliothek (58), Nr. 4, (S. 292–298).
- Krauß-Leichert, U. (2007). *Zehn Jahre Kommissionsarbeit. Eine Bilanz. Jahresbericht 2006/2007 der Kommission für Aus- und Fortbildung (KAuF)*. Buch und Bibliothek (59), Nr. 3, (S. 242–244).
- Krompart, J. und DiFelice, C. J. (1987). *A review of faculty status surveys, 1971-1984*. Journal of academic librarianship (13), Nr. 3, (S. 14–18).
- Kuhlthau, C. C. (1990). *Information skills for an information society. A review of research. Bibliographical essay*. Information reports and bibliographies (19), Nr. 3, (S. 14–26).
- Kuhlthau, C. C. (1991). *Inside the search process. Information seeking from the user's perspective*. Journal of the American Society for Information Science (42), Nr. 5, (S. 361–371).
- Kuhlthau, C. C. (1997). *Learning in digital libraries. An information search process approach*. Library trends (45), Nr. 4, (S. 708–724).
- Kunkel, L.; Weaver, S. und Cook, K. (1996). *What do they know? An assessment of undergraduate library skills*. Journal of academic librarianship (22), Nr. 6, (S. 430–434).
- Lampert, L. D. (2004). *Integrating discipline-based anti-plagiarism instruction into the information literacy curriculum*. Reference services review (32), Nr. 4, (S. 347–355).
- Lankenau, I. (2001). *'Amerika, Du hast es besser?'. Erfahrungen zum Thema Information Literacy*. In Rützel-Banz, M. (Hrsg.), *Bibliotheken*, (S. 81–90), Frankfurt am Main: Klostermann.
- Lankenau, I. (2002). *Vermittlung von Informationskompetenz an Universitäten. Chance und Herausforderung*. Nfd : Information - Wissenschaft - Praxis (53), Nr. 7, (S. 428–433).
- Larsen, G. (2005). *Continuing professional development. Trends and perspectives in a Nordic context*. [Paper presented at 71th IFLA General Conference and Council, August 14th-18th 2005, Oslo, Norway]. URL: <http://www.ifla.org/IV/ifla71/papers/143e-Larsen.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Larson, C. M. (1998). *What I want in a faculty member. A reference librarian's perspective*. Reference and user services quarterly (37), Nr. 3, (S. 259–261).
- Larson, M. E. und Meltzer, E. (1987). *Education for bibliographic instruction*. Journal of education for library and information science (28), Nr. 1, (S. 9–16).
- Lau, J. (2006). *Guidelines on information literacy for lifelong learning*, Den Haag: IFLA. URL: <http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Lau, J. (2007). *Information literacy. An international state-of-the-art report*, 2nd draft, Boca del Rio, Veracruz: UNESCO. URL: http://www.infolitglobal.info/docs/UNESCO_IL_state_of_the_art_report_-_Draft_070803.doc [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Lavery, C. (2008). *Information literacy by design. An e-learning wiki for librarians*. [Paper presented at 74th IFLA General Conference and Council, 10-14 August 2008, Québec, Canada]. URL: <http://www.ifla.org/IV/ifla74/papers/163-Lavery-en.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Lazarus, J. (2003). *Orientation and Instruction. Zur Vermittlung von Informationskompetenz an der University of Texas*. Bibliotheksdienst (37), Nr. 7, (S. 863–868).
- Leadley, S. (1998). *Teaching meetings. Providing a forum for learning how to teach*. Reference services review (26), Nr. 3-4, (S. 103–108).
- Leckie, G. J. und Fullerton, A. (1999). *The roles of academic librarians in fostering a pedagogy for information literacy*. [Paper presented at ACRL 9th National Conference, Detroit]. URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/events/pdf/leckie99.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

- Levene, L.-A. und Frank, P. P. (1993). *Peer coaching. Professional growth and development for instruction librarians*. Reference services review (21), Nr. 3, (S. 35–42).
- Libutti, P. O. (1999). *Professional development resources for internet instructional expertise*. In Libutti, P. O. (Hrsg.), *Librarians as learners, librarians as teachers*, (S. 260–281), Chicago, Ill.: ACRL.
- Lindsay, E. B. und Baron, S. (2002). *Leading information literacy programs. Immersion and beyond*. Journal of library administration (36), Nr. 1/2, (S. 143–165).
- Lindstrom, J. und Shonrock, D. D. (2006). *Faculty-librarian collaboration to achieve integration of information literacy*. Reference and user services quarterly (46), Nr. 1, (S. 18–23).
- Litten, A. (2002). *We're all in this together. Planning and leading a retreat for teaching librarians*. Journal of library administration (36), Nr. 1-2, (S. 57–69).
- Little, J. J. und Tuten, J. H. (2006). *Strategic planning. First steps in sharing information literacy goals with faculty across disciplines*. College and undergraduate libraries (13), Nr. 3, (S. 113–123).
- Lloyd, A. (2003). *Information literacy. The meta-competency of the knowledge economy? An exploratory paper*. Journal of librarianship and information science (35), Nr. 2, (S. 87–92).
- Lockwood, D. L. (1979). *Library instruction. A bibliography*, Westport, Conn.: Greenwood Press.
- LOEX Clearinghouse for Library Instruction (2007). *LOEX National Conferences*.
URL: <http://www.loexconference.org/conferences.htm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- LOEX of the West (2007). *A short history of the LOEX of the west conference*.
URL: <http://www.library.unlv.edu/conferences/loexw/history.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Lubans, J. (Hrsg.) (1974). *Educating the library user*, New York, NY [u.a.]: Bowker.
- Lubans, J. (Hrsg.) (1978). *Progress in educating the library user*, New York, NY [u.a.]: Bowker.
- Lülfing, D. (2007). *Der Bologna-Prozess*. VDB-Mitteilungen, Nr. 2, (S. 13–14).
- Lupton, M. (2002). *The getting of wisdom. Reflections of a teaching librarian*. Australian academic and research libraries (33), Nr. 2, (S. 75–85).
- Lux, C. und Sühl-Strohmenger, W. (2004). *Teaching Library in Deutschland. Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken*, B.I.T. online : Innovativ (Band 9), Wiesbaden: Dinges & Frick.
- Macaluso, S. J. und Petruzzelli, B. W. (2005). *The library liaison toolkit. Learning to bridge the communication gap*. In Kraat, S. B. (Hrsg.), *Relationships between teaching faculty and teaching librarians*, (S. 163–177), Binghamton, NY: Haworth.
- Macke, G.; Hanke, U. und Viehmann, P. (2008). *Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen*, Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Mackenzie, A. (2002). *Are you counting the cost of your rubbish?*, Bristol: JISC.
URL: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/sissflyer.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Mader, S. (1996). *Instruction librarians. Leadership in the new organization*. Reference quarterly (36), Nr. 2, (S. 192–197).
- Makin, L. (2003). *The "Big Blue" project. A survey on current practice in information skills training in higher education*. In Basili, C. (Hrsg.), *Information literacy in Europe*, (S. 284–293), Roma: Consiglio Nazionale delle Ricerche.

- Malley, I. (1988). *A survey of information skills teaching in colleges of higher and further education*, British Library research paper (Band 10), London: British Library Research and Development Department.
- Malo, M. (2006). *Vermittlung von Informationskompetenz an der UB Stuttgart*. Bibliotheksdienst (40), Nr. 5, (S. 625–630).
- Manchester Metropolitan University Library (2003). *The Big Blue connect*.
URL: <http://www.library.mmu.ac.uk/bbconnect/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Manchester Metropolitan University Library (2004a). *InfoSkills*.
URL: <http://www.library.mmu.ac.uk/info/infoskills.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Manchester Metropolitan University Library (2004b). *InfoSkills project final report (draft)*.
URL: <http://www.library.mmu.ac.uk/info/infoskills.html> [Zuletzt geprüft am 10.04.2005].
- Manchester Metropolitan University Library und Leeds University Library (2002a). *The Big Blue. Final report*. URL: <http://www.leeds.ac.uk/bigblue/finalreportful.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2005].
- Manchester Metropolitan University Library und Leeds University Library (2002b). *The Big Blue project. Summary of key findings*. URL: <http://www.leeds.ac.uk/bigblue/progrep110110.htm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Manchester Metropolitan University Library und Leeds University Library (2002c). *The Big Blue project. Taxonomy of information skills*. URL: <http://www.library.mmu.ac.uk/bigblue/taxonomyofinformationskills4.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Mandernack, S. B. (1990). *An assessment of education and training needs for bibliographic instruction librarians*. Journal of education for library and information science (30), Nr. 3, (S. 193–205).
- Manertz, R. (1985). *Grundlagen schulischen Lernens. [Heft 1-2]*, Lehrbrief Schulbibliothek (Band 4), Berlin [u.a.]: DBI.
- Manuel, K.; Beck, S. E. und Molloy, M. (2005). *An ethnographic study of attitudes influencing faculty collaboration in library instruction*. In Kraat, S. B. (Hrsg.), *Relationships between teaching faculty and teaching librarians*, (S. 139–161), Binghamton, NY: Haworth.
- Marchant, M. P. und Smith, N. M. (1982). *The research library director's view of library education*. College and research libraries (43), Nr. 6, (S. 437–444).
- Markless, S. (2002). *Learning about learning rather than about teaching. [Paper presented at 68th IFLA Council and General Conference, August 18-24, 2002, Glasgow]*. URL: <http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/081-119e.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Markless, S. und Streatfield, D. (1992). *Cultivating information skills in further education. Eleven case studies*, Library and information research report (Band 86), London: British Library Board.
- Markless, S. und Streatfield, D. (2004). *Improve your library. Self-evaluation process for secondary school libraries and learning resource centres. Support booklet*, Nottingham: Department for Education and Skills. URL: http://www.teachernet.gov.uk/_doc/6617/Secondary%20school%20libraries%20self-evaluation%20support%20material.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Marloth, H. (1995). *Deutsche Archiv-, Bibliotheks- und Informations-Ausbildung im Jahre 2000. Notwendige Vorbereitungen auf weitreichende Änderungen*, Frankfurt am Main: Marloth.
- Massey-Burzio, V. (2002). *Facing the competition. The critical issues of reference services*. College and research libraries news (63), Nr. 11, (S. 774–775).
- Masters, A. (2006). *CLENE history*, Chicago, Ill.: ALA. URL: http://www.ala.org/ala/mgrps/rts/clenert/aboutclene/CLENE_history_dec_06.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

- Mauch, B. (1991). *Die bibliothekarische Ausbildung in Deutschland. Probleme, Entwicklungen, Tendenzen.* Buch und Bibliothek (43), Nr. 5, (S. 426–434).
- Maughan, P. D. (2001). *Assessing information literacy among undergraduates. A discussion of the literature and the University of California-Berkeley assessment experience.* College and research libraries (62), Nr. 1, (S. 71–85).
- Mayer, M. und Becht, M. (2006). *VDB-Fortbildung zur Didaktik von 90 Minuten-Lehreinheiten.* Expressum, Nr. 6, (S. 14–16).
- Maynard, J. E. (1990). *A case study of faculty attitudes towards library instruction. The Citadel experience.* Reference services review (18), Nr. 2, (S. 67–76).
- McAndrew, R. (2000). *Immersion 2000. Making learning happen. ACRL Institute for Information Literacy program, University of Washington, Seattle.* College and research libraries news (61), Nr. 10, (S. 909–911).
- McCartin, M. und Feid, P. (2001). *Information literacy for undergraduates. Where have we been and where are we going?* Advances in librarianship, Nr. 25, (S. 1–28).
- McCool, D. L. (1989). *Staffing for bibliographic instruction. Issues and strategies for new and expanding programs.* In Pastine, M. und Katz, B. (Hrsg.), *Integrating library use skills into the general education curriculum*, (S. 17–24), New York, NY: Haworth.
- McCrank, L. (1991). *Information literacy. A bogus bandwagon.* Library journal (116), Nr. 8, (S. 38–42).
- McGuinness, C. (2001). *Attitudes of academics to the library's role in information literacy education.* In Martin, A. und Rader, H. B. (Hrsg.), *Information and literacy*, (S. 244–254), London: Facet Publ.
- McGuinness, C. (2006). *What faculty think. Exploring the barriers to information literacy development in undergraduate education.* Journal of academic librarianship (32), Nr. 6, (S. 573–582).
- McGuinness, C. (2007). *Exploring strategies for integrated information literacy. From "academic champions" to institution-wide change.* Communications in information literacy (1), Nr. 1, (S. 26–38).
- McMillen, P. S.; Miyagishima, B. und Maughan, L. S. (2002). *Lessons learned about developing and coordinating an instruction program with freshman composition.* Reference services review (30), Nr. 4, (S. 288–299).
- McNeil, B. (2002). *SPEC Kit 270. Core competencies*, Chicago, Ill.: ACRL.
- Medical Library Association (2002). *Health informatics knowledge and skills. Platform for change.* URL: <http://www.mlanet.org/education/platform/skills.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Meinhardt, H. (2007). *Ausbildung im Wandel?! Der neue Bachelor-Studiengang Bibliothekswesen an der FH Köln. [Vortrag auf dem 96. Deutschen Bibliothekartag in Leipzig].* URL: <http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2007/410/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Mellon, C. A. (Hrsg.) (1987). *Bibliographic instruction. The second generation*, Littleton, Colo.: Libraries Unlimited.
- Mensching, G. E. und Mensching, T. B. (Hrsg.) (1989). *Coping with information literacy. Bibliographic instruction for the information age*, Library orientation series (Band 20), Ann Arbor, MI: Pierian Press.
- Mensching, T. B. (1989). *Trends in bibliographic instruction in the 1980s. A comparison of data from two surveys.* Research strategies (7), Nr. 1, (S. 4–13).
- Mensching, T. B. (1990). *What's in a name? How instruction librarians label themselves.* Research strategies (8), Nr. 1, (S. 44–47).

- Merken, F. (2006). *Management und IT-Themen sind gefragt. OPL-Kommission legt Ergebnisse der Fragebogenaktion "Fortbildung" vor*. Buch und Bibliothek (58), Nr. 6, (S. 489–491).
- Meulemans, Y. N. und Brown, J. (2001). *Educating instruction librarians. A model for library and information science education*. Research strategies (18), Nr. 4, (S. 253–264).
- Meyer, H. (2007). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Middle States Commission on Higher Education (2004). *Developing research and communication skills. Guidelines for information literacy in the curriculum. Executive summary*, Philadelphia, Pa.: Middle States Commission on Higher Education. URL: <http://www.msche.org/publications/devskill050208135642.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Middleton, C. (2002). *Evolution of peer evaluation of library instruction at Oregon State University Libraries*. Portal (2), Nr. 1, (S. 69–78).
- Middleton, M. (2003). *Skills expectations of library graduates*. New library world (104), Nr. 1-2, (S. 42–56).
- Miller, W. (1992). *The future of bibliographic instruction and information literacy for the academic librarian*. In Baker, B. und Litzinger, M. E. (Hrsg.), *The evolving educational mission of the library*, (S. 140–157), Chicago, Ill.: ACRL Bibliographic Instruction Section.
- Mitchell, L. (2001). *Teaching the teachers. The missing link in information skills training?* SCONUL newsletter, Nr. 23, (S. 4–8).
- Montague, R.-A. und Steadley, M. (2005). *Multifaceted CPD. Developing a program to meet the diverse needs of LIS professionals*. In Genoni, P. und Walton, G. (Hrsg.), *Continuing professional development*, (S. 180–191), München [u.a.]: Saur.
- Moreton, S. und Salisbury, F. (2000). *Staying on top of the heap. Information literacy and professional development. [Paper presented at the International Lifelong Learning Conference, Yeppoon]*. URL: <http://www.library.cqu.edu.au/conference/2000/papers/moreton.htm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Morgan, S. (1997). *Future academic library skills. What will they be?* In Ward, P. L. und Weingard, D. E. (Hrsg.), *Human development. Competencies for the 21st century. Papers from the IFLA CPERT 3. International Conference on Continuing Professional Education for the Library and Information Professions*, (S. 19–29), München [u.a.]: Saur.
- Mosley, P. A. (1998). *Creating a library assignment workshop for university faculty*. Journal of academic librarianship (24), Nr. 1, (S. 33–41).
- Mühlenfeld, H.-U. (2004). *Der Mensch in der Online-Kommunikation. Zum Einfluss webbasierter, audiovisueller Fernkommunikation auf das Verhalten von Befragten*, Wiesbaden: DUV.
- Müller, M. E. (2001). *Personalentwicklung. Einblicke und Ausblicke*. Bibliothek - Forschung und Praxis (25), Nr. 3, (S. 305–316).
- Müller, M. und Ridder, C. (1997). *Berufliche Situation der Fachhochschul-Absolventinnen in den bibliothekarischen Studiengängen. Ergebnisse einer Befragung des Abschlußjahrgangs 1995*. Bibliotheksdienst (31), Nr. 4, (S. 590–599).
- Mullins, J. L. (1989). *Faculty status of librarians. A comparative study of two universities in the United Kingdom and how they compare to the ACRL standards*. In Richardson, J. e. a. (Hrsg.), *Academic librarianship, past, present, and future*, (S. 67–78), Englewood, Colo.: Libraries Unlimited.
- Münch, I. (2003). *E-Learning. Neue Formen der Weiterbildung*. Bibliothek aktuell, Nr. 78, (S. 39–42).
- Münchner Stadtbibliothek Am Gasteig (2007). *Die Qualitätsstandards für den Auskunftsdienst in der Münchner Stadtbibliothek am Gasteig*. In Becker, T. (Hrsg.), *"Was für ein Service!"*, (S. 187–193), Wiesbaden: Dinges & Frick.

- Murdock, J. (1995). *Re-engineering bibliographic instruction. The real task of information literacy*. Bulletin of the American Society for Information Science (21), Nr. 3, (S. 26–27).
- Murphy, P. (2002). *Assistant librarians as information instructors/trainers. The role viewed through job advertisements*. In Consortium of National and University Libraries/Working Group on Information Skills Training (Hrsg.), *Report of the CONUL Working Group on Information Skills Training*, (S. 31–33), Dublin: CONUL. URL: <http://www.conul.ie/committees/documents/CONULISTfinalreport.doc> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Music Library Association/Library School Liaison Subcommittee (2002). *Core competencies for music librarians*. URL: http://www.musiclibraryassoc.org/pdf/Core_Competencies.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Mutch, A. (1997). *Information literacy. an exploration*. International journal of information management (17), Nr. 5, (S. 377–386).
- National Committee of Inquiry into Higher Education (1997). *Higher education in the learning society. Report*, London: HMSO. URL: <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- National Forum on Information Literacy (2008). *About the forum*. URL: <http://www.infolit.org/index.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Netskills (2007). *Train the trainer. Workshop*. URL: <http://www.netskills.ac.uk/content/products/workshops/theme/infoskills.html#training> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg (2006). *Standards der Informationskompetenz für Studierende*. URL: http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/DAM/documents/Standards%20der%20Inform_88.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg (2007). *Fortbildungsaktivitäten auf dem Gebiet der Vermittlung von Informationskompetenz*. URL: http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/DAM/documents/Fortbildungsaktivit%C3_1134.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg (2008). *Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg*. URL: <http://www.informationskompetenz.de/regionen/baden-wuerttemberg/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Netzwerk Informationskompetenz Hessen (2008). *Netzwerk Informationskompetenz Hessen*. URL: <http://www.informationskompetenz.de/regionen/hessen/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Netzwerk Informationskompetenz Sachsen (2008). *Netzwerk Informationskompetenz Sachsen*. URL: <http://www.informationskompetenz.de/regionen/sachsen/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Nicholson, F. (1993). *Issues and challenges for providers of continuing education of library and information science professionals*. In Woolls, B. (Hrsg.), *Continuing professional education and IFLA*, (S. 262–269), München [u.a.]: Saur.
- Niedersächsisches Fortbildungsgremium und Zentrum für Aus- und Fortbildung der Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek (2007). *bibfin.de. Bibliothekarische Fortbildung in Niedersachsen*. URL: <http://www.bibfin.de> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Nilges, A. (2008). *Informationskompetenz zwischen Strategie und Realität. Erfahrungen aus Nordrhein-Westfalen. [Vortrag auf dem 97. Bibliothekartag, Mannheim, 3.-6.6.2008]*. URL: <http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2008/431/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Nilges, A.; Reessing-Fidorra, M. und Vogt, R. (2003). *Standards für die Vermittlung von Informationskompetenz an der Hochschule*. Bibliotheksdienst (37), Nr. 4, (S. 463–465).

- Nilges, A.; Schirra, D.; Stadler, U. und Thiel, A. (2004). *Vermittlung von Informationskompetenz. 2. Workshop der nordrhein-westfälischen Bibliotheken*. Bibliotheksdienst (38), Nr. 3, (S. 358–365).
- Nilges, A. und Siebert, I. (2005). *Informationskompetenz im Curriculum. Das studienbegleitende Ausbildungskonzept zur Vermittlung von Informationskompetenz der Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf*. Bibliotheksdienst (39), Nr. 4, (S. 487–495).
- Nilges, A. und Siebert, I. (2007). *Teaching Library als umfassende Strategie. Das Konzept zur Vermittlung von Informationskompetenz der Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf hat sich bewährt*. Bibliotheksdienst (41), Nr. 8, (S. 902–911).
- Nimon, M. (2002). *Developing lifelong learners. Controversy and the educative role of the academic librarian*. Australian academic and research libraries (33), Nr. 1, (S. 14–24).
- Nolan, C. W. (Hrsg.) (1991). *Evaluating library instruction librarians and programs. Case studies*, Chicago, Ill.: LIRT.
- Nolle, A. (2004). *Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge*, Forum Erziehungswissenschaften (Band 1), München: M Press.
- Noon, P. (2000). *Developing information skills for students. Whose responsibility? Librarians?* In Corral, S. und Hathaway, H. (Hrsg.), *Seven pillars of wisdom?*, (S. 66–73), London: SCONUL.
- Norgaard, R. (2003). *Writing information literacy. Contributions to a concept*. Reference and user services quarterly (43), Nr. 2, (S. 124–130).
- Oberman, C. (2002). *What the ACRL Institute for Information Literacy Best Practice initiative tells us about the librarian as teacher. [Paper presented at 68th IFLA Council and General Conference, Glasgow]*. URL: <http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/082-119e.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Oberman, C. und Strauch, K. (1982). *Theories of bibliographic education. Designs for teaching*, New York, NY: Bowker.
- Obst, O. (2005). *Schulungen? Welche Schulungen?!? Evaluierung einer 'unbekannten' Bibliotheksdienstleistung*. Medizin - Bibliothek - Information (5), Nr. 2, (S. 31–38).
- Oehling, H. (1998). *Die aktive Fachinformation als Herausforderung und Chance für den Wissenschaftlichen Bibliothekar. Modell einer Benutzerschulung an der Fakultät Chemie der Universität Stuttgart*. Bibliotheksdienst (32), Nr. 10, (S. 1728–1732).
- Oesterheld, C. (2007). *Ausbildungs- und Studiengänge mit dem Berufsziel Wissenschaftliche/r Bibliothekar/in. Der aktuelle Stand*. VDB-Mitteilungen, Nr. 2, (S. 16–20).
- Ohio State University Libraries/Instruction and Outreach Committee (2006). *Teaching portfolio instructions*. URL: <http://library.osu.edu/sites/staff/ioc/teachaward/PortfolioInstructions.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Ohio State University Libraries/Instruction and Outreach Committee (2007). *Instruction in-service days*. URL: <http://library.osu.edu/sites/staff/ioc/insvc.php> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Orme, V. (2008). *You will be. A study of job advertisements to determine employers' requirements for LIS professionals in the UK in 2007*. Library review (57), Nr. 8, (S. 619–633).
- Orphan, S. (2007). *ACRL task force to begin review of information literacy standards*. College and research libraries news (68), Nr. 6, (S. 344).
- Oßwald, A. (1998). *Fachhochschule Köln - Fachbereich Bibliotheks- und Informationswesen. Start der neuen Studiengänge Bibliotheks- und Informationswesen und Start der neuen Studiengänge Bibliotheks- und Informationswirtschaft sowie Personalveränderungen*. Bibliotheksdienst (32), Nr. 12, (S. 2081–2086).

- Oßwald, A. (2002). *Unerfüllter Anspruch. 5. Weltkonferenz "Continuing Professional Education for the Library and Information Science Professions" (CPERT) in Aberdeen*. Bibliotheksdienst (36), Nr. 10, (S. 1214–1218).
- Owusu-Ansah, E. K. (2003). *Information literacy and the academic library. A critical look at a concept and the controversies surrounding it*. Journal of academic librarianship (29), Nr. 4, (S. 219–230).
- Owusu-Ansah, E. K. (2004). *Navigating information, facilitating knowledge. The library, the academy, and student learning*. [Paper presented at Frankfurt Scientific Symposium 2004].
URL: <http://www.library.northwestern.edu/public/frankfurt/papers/owusuansah.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Oxford Brookes University (2008). *Online courses in education*.
URL: <http://www.brookes.ac.uk/services/ocslid/online> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Pacey, P. (1995). *Teaching user education, learning information skills. Or, towards the self-explanatory library*. New review of academic librarianship, Nr. 1, (S. 95–103).
- Palmer, C. und Ford, C. (2000). *Integrating the learning library into the undergraduate curriculum. Extending staff resources for library instruction*. Research strategies (17), Nr. 2-3, (S. 167–175).
- Pastine, M. und Katz, B. (Hrsg.) (1989). *Integrating library use skills into the general education curriculum*, Reference librarian (Band 24), New York, NY: Haworth.
- Pastine, M. und Seibert, K. (1980). *Update on the status of bibliographic instruction in library school programs*. Journal of education for library and information science (21), Nr. 2, (S. 169–171).
- Patterson, C. D. und Howell, D. W. (1990). *Library user education. Assessing the attitudes of those who teach*. Reference quarterly (29), Nr. 4, (S. 513–524).
- Paul, G. (1999). *Leitung und Kooperation in wissenschaftlichen Bibliotheken Berlins. Eine empirische Untersuchung*. Diss.: Humboldt-Universität, Berlin. URL: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/phil/paul-gerhard/PDF/Paul.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Paul, L. (2006). *Librarian as lecturer. How information literacy is paving the way for librarians to be integrated into students' learning with advantages for both the student and your career*. [Paper presented at ALIA New Librarians' Symposium 2006, Sydney, Australia]. URL: http://conferences.alia.org.au/newlibrarian2006/programme_files/paul_paper.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Peacock, J. (1999). *From trainers to educators. Librarians and the challenge of change*. [Paper presented at 4th National Information Literacy Conference, December 3-5, 1999, Adelaide, South Australia].
URL: <http://eprints.qut.edu.au/722/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Peacock, J. (2000). *Teaching skills for teaching librarians. Postcards from the edge of the educational paradigm*. [Paper presented at COMLA Seminar 2000: User Education for User Empowerment, Christchurch, New Zealand]. URL: http://eprints.qut.edu.au/archive/00000720/01/COMLA-2000_Final-paper1.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Peters, J., Hathaway, H. und Bragan-Turner, D. (2001). *Does discipline matter?* In Martin, A. und Rader, H. B. (Hrsg.), *Information and literacy*, (S. 77–87), London: Facet Publ.
- Peters, S. (2007). *Credit Points an Fachhochschulbibliotheken. Eine empirische Analyse zum Stand der Umsetzung*. [Vortrag gehalten auf dem HIS Workshop, 22. Februar 2007 in Hannover]. URL: <http://www.his.de/publikation/seminar/bibliotheken/CreditPoints.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Pfäffli, B. K. (2000). *Didaktische Weiterbildung der Dozierenden an Fachhochschulen. Konzepte und Reflexionen*, Luzerner Beiträge zur Fachhochschulentwicklung (Band 5), Chur, Zürich: Rüegger.

- Pinfield, S. J. (2001). *The changing role of subject librarians in academic libraries*. Journal of librarianship and information science (33), Nr. 1, (S. 32–38).
- Plassmann, E. (2004). *Studium und Ausbildung des Bibliothekars*. In Frankenberger, R. und Haller, K. (Hrsg.), *Die moderne Bibliothek*, (S. 345–364), München [u.a.]: Saur.
- Plassmann, E.; Rösch, H.; Seefeldt, J. und Umlauf, K. (2006). *Bibliotheken und Informationsgesellschaft in Deutschland. Eine Einführung*, Wiesbaden: Harrassowitz.
- Powell, R. R. (1988). *Sources of professional knowledge for academic librarians*. College and research libraries (49), Nr. 4, (S. 332–340).
- Powis, C. (2000). *Developing information skills for students. Whose responsibility? Plenary discussion*. In Corral, S. und Hathaway, H. (Hrsg.), *Seven pillars of wisdom?*, (S. 78–79), London: SCONUL.
- Prorak, D. (2003). *Button pushing vs. concepts. Library instruction, technology, and the swinging pendulum of an old debate*. PNL quarterly (67), Nr. 4, (S. 4–5, 20).
- Pscheida, D. (2007). *Internetkompetenz von Erwachsenen. Medienpraxis der Generationen*, Hochschulpraxis - Erziehungswissenschaft (Band 9), Hamburg: Krämer.
- Puppe, A. (2006). *Sprungbrett für den Weg nach oben. Zehn Jahre postgraduales Fernstudium an der HU Berlin. Ergebnisse einer Absolventenbefragung*. Buch und Bibliothek (58), Nr. 4, (S. 304–308).
- Purdue, J. (2003). *Stories, not information. Transforming information literacy*. Portal (3), Nr. 4, (S. 653–662).
- Rader, H. B. (1984). *Bibliographic instruction programs in academic libraries*. In Kirk, T. G. (Hrsg.), *Increasing the teaching role of academic libraries*, (S. 63–78), San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Rader, H. B. (1990). *Bibliographic instruction or information literacy*. College and research libraries news (51), Nr. 1, (S. 18–20).
- Rader, H. B. (1995). *Information literacy and the undergraduate curriculum*. Library trends (44), Nr. 2, (S. 270–278).
- Rader, H. B. (1996). *User education and information literacy for the next decade. An international perspective*. Reference services review (24), Nr. 2, (S. 71–75).
- Rader, H. B. (1999). *The learning environment - then, now and later. 30 years of teaching information skills*. Reference services review (27), Nr. 3, (S. 219–224).
- Rader, H. B. (2000). *Information literacy in the reference environment. Preparing for the future*. In Katz, W. A. (Hrsg.), *New technologies and reference services*, (S. 25–33), New York, NY: Haworth.
- Rader, H. B. (2001). *A new academic library model. Partnerships for learning and teaching*. College and research libraries news (62), Nr. 4, (S. 393–396).
- Rader, H. B. (2002a). *Information literacy 1973-2002. A selected literature review*. Library trends (51), Nr. 2, (S. 242–259).
- Rader, H. B. (2002b). *Managing academic and research libraries partnerships*. Library management (23), Nr. 4/5, (S. 187–191).
- Rader, H. B. (2005). *Preparing library users for productive use of information. The United States experience*. Bibliothek - Forschung und Praxis (29), Nr. 1, (S. 18–24).
- Rader, H. B. und Coons, W. (1992). *Information literacy. One response to the new decade*. In Baker, B. und Litzinger, M. E. (Hrsg.), *The evolving educational mission of the library*, (S. 109–127), Chicago, Ill.: ACRL Bibliographic Instruction Section.

- Raffelt, A. und Sühl-Strohmenger, W. (2002). *Neue Informationsinfrastruktur an den Universitäten? Gedanken zur Rolle der Bibliothek im Kontext von Informations- und Wissensmanagement*. BIT online (5), Nr. 3, (S. 233–244).
- Raithel, J. (2006). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Raspa, D. und Ward, D. (2000a). *Listening for collaboration. Faculty and librarians working together*. In Raspa, D. und Ward, D. (Hrsg.), *The collaborative imperative*, (S. 1–18), Chicago, Ill.: ALA.
- Raspa, D. und Ward, D. (Hrsg.) (2000b). *The collaborative imperative. Librarians and faculty working together in the information universe*, Chicago, Ill.: ALA.
- Ratteray, O. M. T. (2002). *Information literacy in self-study and accreditation*. Journal of academic librarianship (28), Nr. 6, (S. 368–375).
- Ratteray, O. M. T. und Simmons, H. L. (1995). *Information literacy in higher education. A report on the Middle States region*, Philadelphia, Pa.: Middle States Commission on Higher Education.
- Ratzek, W. (2006). *Bachelor, Diplom, Fachwirt und andere Scheingefechte. Einige Anmerkungen zur Reform der bibliothekarischen Ausbildung*. Buch und Bibliothek (58), Nr. 4, (S. 317–320).
- Ray, K. und Day, J. M. (1998). *Student attitudes towards electronic information resources*. Information research (4), Nr. 2. URL: <http://InformationR.net/ir/4-2/paper54.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Reed, M.; Kinder, D. und Farnum, C. (2007). *Collaboration between librarians and teaching faculty to teach information literacy at one Ontario university. Experiences and outcomes*. Journal of information literacy (1), Nr. 3. URL: <http://jil.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/RA-V1-I3-2007-3> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Reessing-Fidorra, M. (2003). *Vermittlung von Informationskompetenz. Bericht über einen Workshop*. Bibliotheksdienst (37), Nr. 1, (S. 95–96).
- Reference and User Services Association/Management of Reference Committee (2004). *Guidelines for behavioral performance of reference and information service providers*. URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/rusa/resources/guidelines/guidelinesbehavioral.cfm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Reference and User Services Association/Task Force on Professional Competencies (2003). *Professional competencies for reference and user services librarians*. Reference and user services quarterly (42), Nr. 4, (S. 290–295).
- Reimann, I. (2006). *Erhöhung der Attraktivität einer naturwissenschaftlichen Bibliothek durch die fachspezifische Vermittlung von Informationskompetenz als Chance zur Verbesserung ihrer Akzeptanz innerhalb der Hochschule*, Berliner Handreichungen zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft (Band 182), Berlin: Inst. für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Univ. URL: <http://www.ib.hu-berlin.de/kumla/handreichungen/h182/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Reimers, F. (2006). *Die hochschuldidaktische Weiterbildung an der UB Freiburg*. Bibliotheksdienst (40), Nr. 2, (S. 186–196).
- Reisser, M. (2004). *Passende Antworten auf Pisa und SteFi. Tagung "Teaching Library" an der Stuttgarter Hochschule der Medien*. Buch und Bibliothek (56), Nr. 7/8, (S. 505–508).
- Ricigliano, L. (2003). *Making the grade. Teaching competencies for academic librarians*. In Nims, J. K. (Hrsg.), *Managing library instruction programs in academic libraries*, (S. 127–135), Ann Arbor, MI: Pierian Press.
- Ridder, C. und Müller, M. (2001). *Berufliche Situation der Absolventinnen der bibliothekarischen Studiengänge. Ergebnisse einer Befragung des Abschlussjahrgangs 1999*. Bibliotheksdienst (35), Nr. 1, (S. 19–27).

- Ridgeway, T. (1990). *Information literacy. An introductory reading list*. College and research libraries (51), Nr. 7, (S. 645–648).
- Riedel, S. (2006). *Drei Thesen der BIB-Vorsitzenden zum 95. Deutschen Bibliothekartag 2006 in Dresden*. Buch und Bibliothek (58), Nr. 6, (S. 479).
- Riedel, S. (2007). *Berufsverband BIB begrüßt die neuen Strukturen*. Buch und Bibliothek (59), Nr. 10, (S. 708).
- Rittberger, M. (2005). *Informationskompetenzen. Der Euroguide im Kontext der Berufszertifizierungen*. In Ockenfeld, M. (Hrsg.), *Leitbild Informationskompetenz*, (S. 261–269), München: DGI.
- Roberts, A. F. und Blandy, S. G. (1989). *Library instruction for librarians*, Library science text series, 2nd, rev. ed., Englewood, Colo.: Libraries Unlimited.
- Robinson, A. M. und Schlegl, K. (2004). *Student bibliographies improve when professors provide enforceable guidelines for citations*. Portal (4), Nr. 2, (S. 275–290).
- Rochester, M. K. (1997). *Education for librarianship in Australia*, London: Mansell.
- Rockenbach, S. (2003). *Teaching Library in der Praxis. Bedingungen und Chancen*. Bibliotheksdienst (37), Nr. 1, (S. 33–40).
- Rockenbach, S. (2008). *Neugier und Zweifel! Informationskompetenz anders! [Vortrag auf dem 97. Bibliothekartag, Mannheim, 3.-6.6.2008]*. URL: <http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2008/487/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Rockman, I. F. (1999). *End-user services in academic libraries. A 1999 perspective*. Reference services review (27), Nr. 3, (S. 254–258).
- Roe, E. (1965). *The educational irrelevance of libraries*. Australian journal of education (9), Nr. 1, (S. 1–12).
- Rohde, R.; Werner, R. und Zahn, P. (1998). *Bibliothekerausbildung und Bibliothekswissenschaft in Berlin bis 1994*, Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft (Band 15), Berlin: Inst. für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Univ. URL: <http://141.20.126.10/handrei/hand15.exe> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Rösch, H. (1998). *Informationsdienst in Bibliotheken. Das hat uns gerade noch gefehlt! Gedanken zur Aktualität eines alten Hutes*. Buch und Bibliothek (50), Nr. 4, (S. 220–226).
- Rost, D. H. (2005). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung*, Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Roth-Plettenberg, V. und Blechschmidt, R. (2000). *Qualifiziert für das neue Jahrtausend? Forderungen an die Aus-, Fort- und Weiterbildung. Bericht über eine Podiumsdiskussion auf dem Leipziger Kongress*. Bibliotheksdienst (34), Nr. 7/8, (S. 1163–1167).
- Rummler, M. (2006). *Das Weiterbildungsprogramm für das wissenschaftliche Personal der TU Berlin*. Zeitschrift für Hochschulentwicklung (1), Nr. 2, (S. 1–24).
- Runge, U. (1995). *Zur Stellensituation in wissenschaftlichen Bibliotheken. Auswertung der Stellenanzeigen für den gehobenen Dienst in ausgewählten Fachzeitschriften von 1985-1990*. Bibliothek - Forschung und Praxis (19), Nr. 2, (S. 217–229).
- Sandmann, B. (2006). *Informationskompetenz im integrierten Tutorenmodell. Ein Praxisbericht aus den Wirtschaftswissenschaften*. Bibliotheksdienst (40), Nr. 3, (S. 331–339).
- Sauer, J. (2003). *Welche Bedeutung hat Kompetenzerhebung im Rahmen lebensbegleitenden Lernens?* In Straka, G. A. (Hrsg.), *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*, (S. 19–25), Münster: Waxmann.

- Saunders, L. (2008). *Perspectives on accreditation and information literacy as reflected in the literature of library and information science*. Journal of academic librarianship (34), Nr. 4, (S. 305–313).
- Sauppe, E.; Müller, H. und Westermann, R. (1980). *Benutzerschulung in Hochschulbibliotheken. Ergebnisse einer von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Grundlagenuntersuchung*. Veröffentlichung des Instituts für Bibliothekarsausbildung der Freien Universität (Band 30), München: Saur.
- Sauter, E. (2001). *Berufliche Weiterbildung*. In Arnold, R. (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*, (S. 42), Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Scales, J.; Matthews, G. und Johnson, C. M. (2005). *Compliance, cooperation, collaboration and information literacy*. Journal of academic librarianship (31), Nr. 3, (S. 229–235).
- Schaeper, H.; Schramm, M.; Weiland, M.; Kraft, S. und Wolter, A. (2006). *International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Projektbericht. Abschlussbericht*, Bonn: HIS.
- Schäfer, U. (2003). *Die lernende Bibliothek/La biblioteca apprende. Fortbildung und Innovationsmanagement*. Buch und Bibliothek (55), Nr. 12, (S. 707–708).
- Schätzlein, F. (2006). *Plagiate im Studium. Onlineressourcen und didaktische Aspekte*. KoOP News, Nr. 4, (S. 5–6).
- Schibel, W. (1998). *"Fachreferat 2000". 13 Thesen zur Differenzierung des wissenschaftlichen Bibliotheksdienstes*. Bibliotheksdienst (32), Nr. 6, (S. 1040–1047).
- Schirra, D. (2007). *Ein Produkt - viele Möglichkeiten. Das Online-Tutorial Informationskompetenz*. Bibliotheksdienst (41), Nr. 7, (S. 773–779).
- Schlüter, A. (1996). *Barrieren und Karrieren für Frauen im Höheren Dienst*. Bibliothek - Forschung und Praxis (20), Nr. 1, (S. 100–107).
- Schnelling, H. (1992). *Das Lehrangebot der Fachrichtung Bibliothekswissenschaft am Institut für Bibliothekswissenschaft und Bibliothekarsausbildung der Freien Universität Berlin 1983 - 1992*, Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft (Band 8), Berlin: Inst. für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Univ.
- Schniederjürgen, A. (Hrsg.) (2007). *World Guide to Library, Archive, and Information Science Education*, IFLA publications (Band 128/129), 3rd, new and completely rev. ed., Saur: München.
- Schoenbeck, O. (2008). *Platz schaffen für neue Bedürfnisse. Ein neuer Lernort auf alten Flächen*. Bibliothek - Forschung und Praxis (32), Nr. 2, (S. 183–187).
- Scholle, U. (2002). *Benutzerschulungen. Bisherige Konzepte und neue Wege der ULB Münster*. Medizin - Bibliothek - Information (2), Nr. 1, (S. 15–19).
- Scholle, U. (2005). *Auf dem langen Weg von Schulungen zu Lehrangeboten. Das modulare Schulungskonzept der Universitäts- und Landesbibliothek Münster*. Buch und Bibliothek (57), Nr. 1, (S. 41–45).
- Schröter, M. (2008). *Leben und arbeiten im Potemkinschen Dorf? Ergebnisse einer Umfrage der VDB-Kommission für Fachreferatsarbeit zum Projektalltag in Wissenschaftlichen Bibliotheken. [Vortrag auf dem 97. Bibliothekartag, Mannheim, 3.-6.6.2008]*. URL: <http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2008/543/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Schubel, B. und Sühl-Strohmenger, W. (2003). *Informationsdienstleistung und Vermittlung von Informationskompetenz. Das Freiburger Bibliothekssystem auf neuen Wegen*. Bibliotheksdienst (37), Nr. 4, (S. 437–449).

- Schüller-Zwierlein, A. (2006). *Die Vermittlung der Schlüsselqualifikation Informationskompetenz an der LMU München. Ein Lagebericht*, München: LMU. URL: <http://epub.ub.uni-muenchen.de/1349/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Schüller-Zwierlein, A. (2007). *Senden auf allen Kanälen. Wie sich die Bibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität zur Teaching Library entwickelt*. Buch und Bibliothek (59), Nr. 11-12, (S. 788–793).
- Schultka, H. (1999). *Benutzerschulung. Ein Serviceangebot an Universitätsbibliotheken*. Bibliotheksdienst (33), Nr. 12, (S. 2063–2073).
- Schultka, H. (2002a). *Bibliothekspädagogik versus Benutzerschulung. Möglichkeiten edukativer Arbeit in Bibliotheken*. Bibliotheksdienst (36), Nr. 11, (S. 1486–1505).
- Schultka, H. (2002b). *Thüringenweite AG Benutzerschulung gegründet*. URL: <http://www.uni-erfurt.de/fileadmin/user-docs/bibliothekspaedagogik/Texte/agbericht1.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Schultka, H. (2003). *Arbeitsgemeinschaft Benutzerschulung des DBV-Landesverbandes Thüringen ist jetzt 1 Jahr alt*. Bibliotheksdienst (37), Nr. 6, (S. 813–814).
- Schultka, H. (2005). *Bibliothekspädagogik*. Bibliotheksdienst (39), Nr. 11, (S. 1462–1488).
- Schulz, U. (1993). *Informationsdidaktik als bibliothekarische Dienstleistung*. Laurentius (10), Nr. 3, (S. 139–152).
- Schulz, U. (2007). *Trainingswerkstatt für Teaching Librarians. Hamburger Studierende lernen das Unterrichten. WebQuests für Lehrende und Praktiker*. Buch und Bibliothek (59), Nr. 11-12, (S. 807–811).
- Schulz, W. (1985). *Unterrichtsplanung und Unterrichtsvorbereitung. [Heft 1-3], Lehrbriefe Schulbibliothek (Band 5)*, Berlin [u.a.]: DBI.
- Schwarz, H. (1992). *Veränderte berufliche Anforderungen an Diplom-Bibliothekare*. In Hoffmann, B. und Krueger, W. (Hrsg.), *Berufsbild Bibliothekar*, (S. 72–85), Göttingen: VdDB.
- Schwarz, H. (1994). *Zum Qualifikationsprofil von Bibliothekaren im Zeitalter der EDV. Ansichten und Positionen des VdDB. Vortrag gehalten auf der Praktikantenausbildertagung der Hamburger Fachhochschule, Fachbereich Bibliothek und Information, im November 1993*. Rundschreiben / VdDB; VDB, Nr. 2, (S. 14–18).
- Secker, J.; Boden, D. und Price, G. (2007). *Information literacy cookbook. Ingredients, recipes and tips for success*, Oxford: Chandos Publ.
- Seefeldt, J. und Syré, L. (2003). *Portale zu Vergangenheit und Zukunft. Bibliotheken in Deutschland*, Hildesheim [u.a.]: Olms.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1997). *Gemeinsame Standards für die Ausbildung des gehobenen Dienstes an den wissenschaftlichen Bibliotheken in der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn: KMK.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007). *Vereinbarung "Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen". Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.09.2007*. URL: <http://www.kmk.org/doc/publ/laufbahn.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland/Arbeitsgruppe Bibliotheken (2004). *Positionen und Perspektiven der Ausbildung für den höheren Bibliotheksdienst (hD). Positionspapier der Arbeitsgruppe Bibliotheken*. Bibliotheksdienst (38), Nr. 2, (S. 182–200).
- Selematsela, D. N. S. (2005). *Strategies in information literacy instruction in academic information services*. Diss.: Univ. of Johannesburg, Johannesburg. URL: <http://hdl.handle.net/10210/1872> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

- Shapiro, B. J. (1993). *The myths surrounding faculty status for librarians*. College and research libraries news (53), Nr. 10, (S. 562–563).
- Shapiro, J. und Hughes, S. K. (1996). *Information literacy as liberal art. Enlightenment proposals for a new curriculum*. Educom review (31), Nr. 2, (S. 31–35).
- Sheesley, D. F. (2001). *Burnout and the academic teaching librarian. An examination of the problem and suggested solutions*. Journal of academic librarianship (27), Nr. 6, (S. 447–451).
- Shirato, L. (1999). *LOEX and library instruction*. Reference services review (27), Nr. 3, (S. 214–218).
- Shirato, L. und Badics, J. (1997). *Library instruction in the 1990s. A comparison with trends in two earlier LOEX surveys*. Research strategies (15), Nr. 4, (S. 223–237).
- Shonrock, D. D. (Hrsg.) (1996). *Evaluating library instruction. Sample questions, forms and strategies for practical use*, Chicago, Ill.: ALA.
- Shonrock, D. D. und Mulder, C. (1993). *Instruction librarians. Acquiring the proficiencies critical to their work*. College and research libraries (54), Nr. 2, (S. 137–149).
- Siebert, H. (2008). *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lernen*, Perspektive Praxis, 3. Aufl., Bielefeld: Bertelsmann.
- Siems, R. (2007). *Informationskompetenz. Fortbildung zur Didaktik von 90-Minuten-Veranstaltungen am 13.11.2006 in der UB Tübingen*. VDB-Mitteilungen, Nr. 1, (S. 28).
- Silver, S. L. und Nickel, L. T. (2007). *Are online tutorials effective? A comparison of online and classroom library instruction methods*. Research strategies (20), Nr. 4, (S. 389–396).
- Simmons, H. L. (2000). *Librarian as teacher. A personal view*. In Bahr, A. H. (Hrsg.), *Future teaching roles for academic librarians*, (S. 41–44), New York, NY: Haworth.
- Simon, H.-R. (1985). *Fortbildungsbedarf und Fortbildungsangebote im Bereich Bibliothekswesen, Information und Dokumentation in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West)*, Frankfurt: GID.
- Simon, R. A. (1984). *The faculty/librarian partnership*. In Kirk, T. G. (Hrsg.), *Increasing the teaching role of academic libraries*, (S. 55–61), San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Simon-Ritz, F. (2005). *Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. Benutzerschulung als Informationsdienstleistung in wissenschaftlichen Bibliotheken*. Bibliothek - Forschung und Praxis (29), Nr. 1, (S. 16–18).
- Skov, A. und Skaerbak, H. (2003). *Denmark. On the move*. In Basili, C. (Hrsg.), *Information literacy in Europe*, (S. 39–55), Roma: Consiglio Nazionale delle Ricerche.
- Smith, B. J. (1982). *Background characteristics and education needs of a group of instruction librarians in Pennsylvania*. College and research libraries (43), Nr. 3, (S. 199–207).
- Smith, F. A. (2007). *Games for teaching information literacy skills*. Library philosophy and practice (10), Nr. April. URL: <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/117/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Smith, I. W. (2002). *Staff development and continuing professional education. Policy and practice in Australian academic and research libraries*. In Ward, P. L. (Hrsg.), *Continuing professional education for the information society*, (S. 25–38), München [u.a.]: Saur.
- Smith, I. W. (2006). *Continuing professional development & workplace learning. Examining policy and practice in Australian & U.K. academic and research libraries. [Paper presented at Continuing Professional Education Conference 2006, 19-20 April 2006 Auckland, New Zealand]*. URL: <http://www.lib.latrobe.edu.au/about/publications/is-cpdwl-paper.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

- Smith, R. L. und Mundt, K. E. (1997). *Philosophical shift. Teach the faculty to teach information literacy. [ACRL 8th National Conference contributed and featured papers]*. URL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/nashville/smith.cfm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Snaveley, L. und Cooper, N. (1997a). *Competing agendas in higher education. Finding a place for information literacy*. Reference and user services quarterly (37), Nr. 1, (S. 53–62).
- Snaveley, L. und Cooper, N. (1997b). *The information literacy debate*. Journal of academic librarianship (23), Nr. 1, (S. 9–14).
- Sobottka, G. (2005). *Vermittlung von Informationskompetenz für die Romanistinnen der Universität Freiburg. Eine Projektstudie*. Bibliotheksdienst (39), Nr. 4, (S. 496–508).
- Society of College, National and University Libraries (1999). *Information skills in higher education. A SCONUL position paper*, London: SCONUL. URL: http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/Seven_pillars2.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Society of College, National and University Libraries (2004). *Learning outcomes and information literacy*, London: SCONUL. URL: http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/outcomes.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Special Libraries Association (2003). *Competencies for information professionals of the 21st century. Revised edition*, Alexandria, Va.: SLA. URL: http://www.sla.org/PDFs/Competencies2003_revised.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Spitznagel, E. und Klinger, S. (2007). *Ein robuster Aufschwung mit freundlichem Gesicht. Arbeitsmarkt 2007/2008*, IAB Kurzbericht (Band 15), Nürnberg: IAB.
- Spribile, I. (2002). *Die Bibliothek als Partner für Lehrende und Lernende. Modelle aus den USA*. Bibliothek - Forschung und Praxis (26), Nr. 1, (S. 55–65).
- Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg/Arbeitsgruppe Informationskompetenz (2006). *Konzept zur Vermittlung von Informationskompetenz durch Bibliothekare an der Universität Hamburg*. URL: http://www.sub.uni-hamburg.de/informationen/projekte/agik_konzept.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Stadtmüller, S. und Porst, R. (2005). *Zum Einsatz von Incentives bei postalischen Befragungen*, ZUMA How-To-Reihe (Band 14), Mannheim: ZUMA.
- Staffordshire University (2007). *Staffordshire University Information Literacy Community of Practice (SUILCoP)*. URL: <http://www.staffs.ac.uk/suilocp/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Stahl, A. D. (1997). *What I want in a librarian. One new faculty member's perspective*. Reference and user services quarterly (37), Nr. 2, (S. 133–135).
- Statistisches Bundesamt (2006). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Struktur der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten*, Fachserie 1 : Reihe 4.2.1, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2007). *Personal des Öffentlichen Dienstes (2005)*, Fachserie 14 : Reihe 6, Finanzen und Steuern, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2008). *Studierende an Hochschulen. Vorbericht Wintersemester 2007/2008*, Fachserie 11 : Reihe 4.1, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stec, E. (2006). *Using best practices. Librarians, graduate students and instruction*. Reference services review (34), Nr. 1, (S. 97–116).
- Steffen, D. (2006). *Bibliothek der Universität Lüneburg. Nutzerbefragung Wintersemester 2005/2006*. URL: http://www.fh-lueneburg.de/bib/allgemein/nonuni/auswertung_neu.htm [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

- Stein, L. L. und Lamb, J. M. (1998). *Not just another Bl. Faculty-librarian collaboration to guide students through the research process*. Research strategies (16), Nr. 1, (S. 29–40).
- Stelzer-Rothe, T. (2005a). *Befunde der Lernforschung als Grundlage des Hochschullehrens und -lernens*. In Stelzer-Rothe, T. (Hrsg.), *Kompetenzen in der Hochschullehre*, (S. 32–58), Rinteln: Merkur-Verl.
- Stelzer-Rothe, T. (Hrsg.) (2005b). *Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen*, Das Kompendium, Rinteln: Merkur-Verl.
- Stephens, D. und Hamblin, Y. (2006). *Employability skills. Are UK LIM departments meeting employment needs? The results of a survey of employment agencies identifies gaps in UK LIM curricula in the UK*. New library world (107), Nr. 1224/1225, (S. 218–227).
- Stevens, C. R. (2007). *Beyond preaching to the choir. Information literacy, faculty outreach, and disciplinary journals*. Journal of academic librarianship (33), Nr. 2, (S. 254–267).
- Stieger, H. (2007). *Fachblogs von und für BibliothekarInnen. Nutzen, Tendenzen. Mit Fokus auf den deutschsprachigen Raum*, Churer Schriften zur Informationswissenschaft (Band 16), Chur: HTW. URL: http://www.informationswissenschaft.ch/fileadmin/uploads/pdf/csi/CSI_16_Stieger.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Stock, W. G. (Hrsg.) (2003). *Die Ausbildung von Information Professionals an der FH Köln*, Kölner Arbeitspapiere zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft (Band 1), Köln: Fachhochschule Köln, Inst. für Informationswissenschaft. URL: <http://www.fbi.fh-koeln.de/institut/papers/kabi/volltexte/band001.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Stoffle, C. J.; Guskin, A. E. und Boisse, J. A. (1984). *Teaching, research, and service. The academic library's role*. In Kirk, T. G. (Hrsg.), *Increasing the teaching role of academic libraries*, (S. 3–14), San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Straka, G. A. (2003). *Die Metaphern non-formelles und informelles Lernen und ihre Bedeutung für die bundesdeutsche Berufsbildung*. In Straka, G. A. (Hrsg.), *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*, (S. 247–255), Münster: Waxmann.
- Sträter, E. (2006). *Montags im Raum Stuttgart. Ergebnisse einer Umfrage der Landesgruppe Baden-Württemberg zu Fortbildungswünschen und -bedürfnissen*. Buch und Bibliothek (58), Nr. 2, (S. 167–168).
- Straub, M. (2006). *Interne Fortbildungsreihe. Was bisher geschah ...* Expressum, Nr. 6, (S. 27–29).
- Stubbings, R. und Franklin, G. (2006). *Does advocacy help to embed information literacy into the curriculum? A case study*. Italics (5), Nr. 1. URL: <http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/stubbings-franklin-final.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Stummeyer, S. (2008). *Hilfe bei der Vermittlung von Praktikumsstellen in USA. BIB unterzeichnet Abkommen mit ALA*. Buch und Bibliothek (60), Nr. 11/12, (S. 800).
- Sühl-Strohmenger, W. (1996). *Die Erwartungen von Wissenschaftler(innen) an Informationsdienstleistungen und Informationsmanagement einer Universitätsbibliothek. Bericht von einer Erhebung an der Albrecht-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau*. Bibliotheksdienst (30), Nr. 1, (S. 23–46).
- Sühl-Strohmenger, W. (2002). *Lehren und Lernen in der Bibliothek. Das Kompetenz- und Lernzentrum der UB Freiburg*. In Raffelt, A. (Hrsg.), *Positionen im Wandel*, (S. 221–249), Freiburg im Breisgau: Univ.-Bibl.
- Sühl-Strohmenger, W. (2003a). *Hochschulbibliothek. Informationskompetenz und pädagogisch-didaktische Qualifizierung. Lehren und Lernen in der Bibliothek. Neue Aufgaben für Bibliothekare*. BIT online (6), Nr. 4, (S. 317–326).
- Sühl-Strohmenger, W. (2003b). *Medien- und Informationskompetenz*. VDB-Mitteilungen, Nr. 2, (S. 7–10).

- Sühl-Strohmenger, W. (2004a). *Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken im Südwesten. Bericht von einer Fortbildungsveranstaltung in der UB Heidelberg*. Expressum, Nr. 6, (S. 6–9).
- Sühl-Strohmenger, W. (2004b). *Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken im Südwesten. Perspektiven*. Expressum, Nr. 6, (S. 9–11).
- Sühl-Strohmenger, W. (2005). *Das Bibliothekswesen als eigene wissenschaftliche Disziplin. Was Studierende in "Einführungen zum wissenschaftlichen Arbeiten" über Bibliotheken und Literaturrecherche so alles erfahren*. Buch und Bibliothek (57), Nr. 10, (S. 735–743).
- Sühl-Strohmenger, W. (2006). *Neues Lernzentrum mit Lernberatung*. Expressum, Nr. 1, (S. 11–12).
- Sühl-Strohmenger, W. (2007a). *Die Universitätsbibliothek Freiburg im Breisgau auf dem Weg zur Teaching Library*. Bibliotheksdienst (41), Nr. 3, (S. 331–346).
- Sühl-Strohmenger, W. (2007b). *Neue Entwicklungen auf dem Weg zu "Teaching Library". Insbesondere bei den Wissenschaftlichen Bibliotheken*. In Krauß-Leichert, U. (Hrsg.), *Teaching Library*, (S. 11–39), Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sühl-Strohmenger, W. (2007c). *Vermittlung der Schlüsselqualifikationen Informations- und Medienkompetenz in den neuen Studiengängen. Ziele, Anforderungen, Konzepte, Strategien. Am Beispiel ausgewählter Hochschulbibliotheken (UB Freiburg u. a.). [Vortrag gehalten auf dem HIS Workshop, 22. Februar 2007 in Hannover]*. URL: <http://www.his.de/publikation/seminar/bibliotheken/Vermittlung.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Sühl-Strohmenger, W. (2008a). *Digitale Welt und Wissenschaftliche Bibliothek. Informationspraxis im Wandel. Determinanten, Ressourcen, Dienste, Kompetenzen. Eine Einführung*, Bibliotheksarbeit (Band 14), Wiesbaden: Harrassowitz.
- Sühl-Strohmenger, W. (2008b). *"Now or never! Whatever, wherever ...!? Determinanten zukunftsorientierter Informationspraxis in Wissenschaftlichen Bibliotheken und die Bedeutung professioneller Informationsarchitekturen. [Vortrag auf dem 97. Bibliothekartag, Mannheim, 3.-6.6.2008]*. URL: <http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2008/465/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Sühl-Strohmenger, W.; Becht, M.; Leithold, F.-J.; Ohlhoff, R. und Schneider, C. (2002). *"Informations- und Medienkompetenz" in den neuen Bachelor-Studiengängen an der Universität Freiburg*. Bibliotheksdienst (36), Nr. 2, (S. 150–159).
- Sühl-Strohmenger, W. und Dannenberg, D. (2008). *Bibliotheksportal: Teaching Library (9/2008)*. URL: <http://www.bibliotheksportal.de/hauptmenue/themen/bibliothek-und-bildung/teaching-library/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Sullivan, B. S. (1997). *Education for library instruction. A 1996 survey*. Research strategies (15), Nr. 4, (S. 271–277).
- Sundin, O. (2008). *Negotiations on information-seeking expertise. A study of web-based tutorials for information literacy*. Journal of documentation (64), Nr. 1, (S. 24–44).
- Swanson, T. (2007). *Teaching students about information. Information literacy and cognitive authority*. Research strategies (20), Nr. 4, (S. 322–333).
- Taddicken, M. (2009). *Die Bedeutung von Methodeneffekten der Online-Befragung. Zusammenhänge zwischen computervermittelter Kommunikation und erreichbarer Datengüte*. In Jakob, N.; Schoen, H. und Zerback, T. (Hrsg.), *Sozialforschung im Internet*, (S. 91–107), Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Tag, S. G.; Buck, S. und Mautino, M. N. (2007). *Creating connections. Library instruction across campus*. Research strategies (20), Nr. 4, (S. 226–241).

- Thomas, J. (1994). *Faculty attitudes and habits concerning library instruction. How much has changed since 1982?* Research strategies (12), Nr. 4, (S. 209–223).
- Thompson, G. W. (1993). *Faculty recalcitrance about bibliographic instruction*. In Hardesty, L. L. (Hrsg.), *Bibliographic instruction in practice*, (S. 103–105), Ann Arbor, MI: Pierian Press.
- Thüringenweite AG Benutzerschulung (2003). *Bibliothekspädagogik. Positionspapier der AG Benutzerschulung des Landesverbandes Thüringen im DBV*. URL: <http://www.uni-erfurt.de/fileadmin/user-docs/bibliothekspaedagogik/Texte/positionspapier.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Thüringenweite AG Benutzerschulung (2008). *Die Thüringenweite AG Benutzerschulung beim Landesverband Thüringen im Deutschen Bibliotheksverband e. V.* URL: <http://www.informationskompetenz.de/regionen/thueringen/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Tiefel, V. (1995). *Education for the academic library user in the year 2000*. In American Library Association/Library Instruction Round Table (Hrsg.), *Information for a new age*, (S. 57–77), Englewood, Colo.: Libraries Unlimited.
- Tietze-Netolitzky, A.; Fritzsche, I.; MacKanzie, J.; Kuttner, S. und Söllner, K. (2003). *Bankenpleiten? Datenbanken und Benutzernachfrage. Eine Umfrage in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Teilbibliotheken der UB München*. Bibliotheksdienst (37), Nr. 3, (S. 302–319).
- Todd, K. (2007). *Competencies of law librarianship. Reference, research, and patron services*. Legal reference services quarterly (26), Nr. 1-2, (S. 7–34).
- Todd, R. J. (2000). *Information literacy in electronic environments. Fantasies, facts and futures. [Paper presented at 21st IATUL Conference, 3rd-7th July 2000, Brisbane, Queensland]*. URL: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/b0/7f.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Toth, M. (2003). *Those immersed resurface. A follow up with Track 2 participants of the first Information Literacy Immersion*. College and research libraries news (64), Nr. 1, (S. 17–19).
- Town, S. T. (2000). *Wisdom or welfare? The Seven Pillars model*. In Corral, S. und Hathaway, H. (Hrsg.), *Seven pillars of wisdom?*, (S. 11–21), London: SCONUL.
- Town, S. T. (2001). *Information literacy. Definition, measurement, impact*. In Martin, A. und Rader, H. B. (Hrsg.), *Information and literacy*, (S. 53–65), London: Facet Publ.
- Trescases, U. (2008). *The role of the library in the first college year. The Canadian perspective*. Reference services review (36), Nr. 3, (S. 301–311).
- Tucker, J. M. (1980). *User education in American libraries. A century in retrospect*. Library trends (29), Nr. 1, (S. 9–27).
- Tuckett, H. W. und Stoffle, C. J. (1984). *Learning theory and the self-reliant library user*. Reference quarterly (24), Nr. 1, (S. 58–66).
- Tuttle, J. P. (2001). *Bringing the 'invisible' into focus. Teaching portfolios for the instruction librarian*. In Nims, J. K. und Andrew, A. (Hrsg.), *Library user education in the new millennium*, (S. 141–149), Ann Arbor, MI: Pierian Press.
- Um, A. Y. und Feather, J. (2007). *Education for professionals in the UK*. International information and library review (39), Nr. 3-4, (S. 260–268).
- Umlauf, K. (1999). *Zukunft der Bibliotheken und der bibliothekarischen Berufe*, Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft (Band 51), Berlin: Inst. für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Univ. URL: <http://www.ib.hu-berlin.de/kumlau/handreichungen/h51/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

- Umlauf, K. (2001). *Personalentwicklung in Bibliotheken. Referat gehalten am 18.9.2001 auf der Jahrestagung der AGMB Arbeitsgemeinschaft für medizinisches Bibliothekswesen in Hamburg, Universitäts-Krankenhaus Eppendorf, Ärztliche Zentralbibliothek, vom 17.-19. September 2001*, Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft (Band 94), Berlin: Inst. für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Univ. URL: <http://www.ib.hu-berlin.de/kumlau/handreichungen/h94/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Umlauf, K. (2002a). *Management der Teaching Library*. In Hobohm, H.-C. und Umlauf, K. (Hrsg.), *Erfolgreiches Management von Bibliotheken und Informationseinrichtungen*, (S. 8.3.5, 1-20), Hamburg: Dashöfer.
- Umlauf, K. (2002b). *Personalentwicklung*. In Hobohm, H.-C. und Umlauf, K. (Hrsg.), *Erfolgreiches Management von Bibliotheken und Informationseinrichtungen*, (S. 4/1-1.7), Hamburg: Dashöfer.
- UNESCO (1978). *Revised recommendations concerning the international standardization of educational statistics*, Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- University Libraries of Notre Dame (2007). *Peer teaching*. URL: <http://www.library.nd.edu/instruction/resources/PeerTeaching.shtml> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- University Library at the University of Michigan (2007). *University Library Instructor College*. URL: <http://www.lib.umich.edu/icollege/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- University of Alberta/Augustana Faculty Library (2007). *Past Augustana information literacy workshops*. URL: <http://www.augustana.ca/facilities/library/infolit/workshop/past.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- University of California - Los Angeles/Department of Information Studies (2005). *IS academic programs*. URL: http://is.gseis.ucla.edu/about/degree_programs.htm [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- University of Hull/Center for Learning Development (2006). *Registered practitioner status with the Higher Education Academy*. URL: <http://www.hull.ac.uk/cld/regstatusHEA.php> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- University of Illinois at Urbana-Champaign/Graduate School of Library and Information Science (2008). *Certificate of Advanced Study (CAS)*. URL: <http://www.lis.uiuc.edu/programs/cas.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- University of Massachusetts Libraries (2006). *The peer mentoring/coaching process*. URL: <http://www.library.umass.edu/instruction/librarians/peer/index.html> [Zuletzt geprüft am 14.01.2008].
- University of Rhode Island/Graduate School of Library and Information Studies (2007). *Information literacy instruction certificate program*. URL: <http://www.uri.edu/artsci/lsc/web/Academics/ILIC.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- University of Sheffield/Department of Information Studies (2008). *MA in information literacy*. URL: <http://www.shef.ac.uk/is/prospectivepg/courses/il> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- University of South Florida/College of Arts and Sciences/School of Library and Information Science (2008). *Post-master's Certificate in Library and Information Science*. URL: <http://slis.usf.edu/graduate/programs/certificates/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- University of Southern Queensland/Faculty of Education (2007). *International Conference on Pedagogies and Learning*. URL: <http://www.usq.edu.au/education/research/conf/pedagogiesconf/default.htm> [Zuletzt geprüft am 19.01.2008].
- University of Texas Libraries (2007). *[Instruction Services] For librarians*. URL: <http://www.lib.utexas.edu/services/instruction/teachindex.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- University of Texas/Center for Teaching Effectiveness (o.J.). *Preparing a teaching portfolio. A guidebook*. URL: <http://www.utexas.edu/academic/cte/teachfolio.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

- Valentine, B. (1993). *Undergraduate research behavior: Using focus groups to generate theory*. Journal of academic librarianship (19), Nr. 5, (S. 300–304).
- Varlejs, J. (1993). *Towards a model of self-directed learning in librarianship*. In Woolls, B. (Hrsg.), *Continuing professional education and IFLA*, (S. 280–291), München [u.a.]: Saur.
- Varlejs, J. (1999a). *On their own. Librarians self-directed, work-related learning*. Library quarterly (69), Nr. 2, (S. 173–201).
- Varlejs, J. (1999b). *Profile of the academic librarian as self-directed learner*. In Libutti, P. O. (Hrsg.), *Librarians as learners, librarians as teachers*, (S. 51–65), Chicago, Ill.: ACRL.
- Varlejs, J. (2004). *Continuing professional education. [ALISE statistical report 2004]*. URL: http://ils.unc.edu/ALISE/2004/CE/CE_2004.htm [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Varlejs, J. (2007). *Continuing professional development. Principles and best practices*, Den Haag: IFLA. URL: <http://www.ifla.org/VII/s43/pub/cpdwl-qual-guide.pdf> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Verein der Diplom-Bibliothekare an wissenschaftlichen Bibliotheken (1991). *Der Diplom-Bibliothekar an wissenschaftlichen Bibliotheken. Versuch einer Standortbestimmung*, Göttingen: VdDB.
- Verein Deutscher Bibliothekare (1984). *Das Berufsbild des wissenschaftlichen Bibliothekars*. Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie (31), Nr. 2, (S. 141–150).
- Verein Deutscher Bibliothekare (2007a). *Informationen zur Ausbildung zur Wissenschaftlichen Bibliothekarin / zum Wissenschaftlichen Bibliothekar*. URL: <http://www.vdb-online.org/kommissionen/qualifikation/ausbildungsinfo.php> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Verein Deutscher Bibliothekare (2007b). *Veranstaltungskalender des VDB*. URL: <http://www.vdb-online.org/veranstaltungen/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Verein Deutscher Bibliothekare und Deutscher Hochschulverband (2003). *Vertrag zwischen dem Verein Deutscher Bibliothekare und dem Deutschen Hochschulverband über eine Initiative zur Erlangung von Informationskompetenz an deutschen Universitäten*. VDB-Mitteilungen, Nr. 2, (S. 10).
- Verein Deutscher Bibliothekare/Kommission für Ausbildungsfragen (1999). *Positionspapier zu einer verwaltungsexternen Ausbildung Wissenschaftlicher Bibliothekare*. Bibliotheksdienst (33), Nr. 5, (S. 761–770).
- Verein Deutscher Bibliothekare/Kommission für berufliche Qualifikation (2004). *Kommission für berufliche Qualifikation*. URL: <http://www.vdb-online.org/kommissionen/qualifikation/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Verein Deutscher Bibliothekare/Kommission für berufliche Qualifikation (2006). *Fortbildungskonzept des VDB*. VDB-Mitteilungen, Nr. 2, (S. 8–9).
- Verein Deutscher Bibliothekare/Kommission für berufliche Qualifikation (2007). *Mögliche Auswirkungen der Bachelor- und Masterstudiengänge auf die Ausbildung des Wissenschaftlichen Bibliotheksdienstes. Eine Standortbestimmung*. VDB-Mitteilungen, Nr. 2, (S. 15–16).
- Virkus, S.; Boekhorst, A. K.; Gomez-Hernandez, J. A.; Skov, A. und Webber, S. (2005). *Information literacy and learning*. In Kajberg, L. und Lørring, L. (Hrsg.), *European curriculum reflections on library and information science education*, (S. 65–84), Kopenhagen: The Royal School of Library and Information Science.
- Vogt, R. (2004). *Vermittlung von Informationskompetenz im Rahmen der Hochschullehre*. In Hilgemann, K. (Hrsg.), *Die effektive Bibliothek*, (S. 117–128), München: Saur.

- Vonhof, C. (2007). *Hilfestellung für große Sprünge. Mentoring-Programm unterstützt Stuttgarts Studentinnen beim Berufseinstieg*. Buch und Bibliothek (59), Nr. 10, (S. 716–719).
- Walter, S. L. (2007a). *Instructional improvement in academic libraries*. URL: https://netfiles.uiuc.edu/swalter/www/instructional_improvement.html [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Walter, S. L. (2007b). *The librarian in the academy. Exploring the instructional role of librarians in higher education*. Diss.: Washington State Univ., College of Education, Pullman, WA.
URL: http://www.dissertations.wsu.edu/dissertations/summer2005/s_walter_072105.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Ward, D. (2006). *Revisioning information literacy for lifelong meaning*. Journal of academic librarianship (32), Nr. 4, (S. 396–402).
- Washington State University Library Instruction (2007). *Library Instruction Update*.
URL: <http://www.wsulibs.wsu.edu/usered/update/index.htm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Watson, M. und Huckle, M. (2003). *The new framework of qualifications and CPD*. Impact (6), Nr. 6.
URL: <http://www.careerdevelopmentgroup.org.uk/impact/winter03/newfram.htm> [Zuletzt geprüft am 15.01.2008].
- Webb, J. und Powis, C. (2004). *Teaching information skills. Theory and practice*, London: Facet Publ.
- Webber, S. (2001). *Myths and opportunities*. Library Association record (103), Nr. 9, (S. 548–549).
- Webber, S. und Johnston, B. (2003). *Information literacy in the United Kingdom. A critical review*. In Basili, C. (Hrsg.), *Information literacy in Europe*, (S. 258–283), Roma: Consiglio Nazionale delle Ricerche.
- Webber, S. und Johnston, B. (2005). *UK academics' conceptions of, and pedagogy for, information literacy*.
URL: <http://dis.shef.ac.uk/literacy/project/index.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Weber, S. (2007). *Das Google-Copy-Paste-Syndrom. Wie Netzplagiate Ausbildung und Wissen gefährden*, Hannover: Heise.
- Weech, T. L. (2007). *Core competencies and beyond. Reflections on issues raised at the American Library Association 2007 Midwinter Meeting on professional library education in the U.S.* IFLA SET bulletin (8), Nr. 2, (S. 10–11).
- Weetman, J. (2005a). *Osmosis. Does it work for the development of information literacy*. Journal of academic librarianship (31), Nr. 5, (S. 456–460).
- Weetman, J. (2005b). *The "Seven pillars of wisdom" model. a case study to test academic staff perceptions*. SCONUL focus (34), (S. 31–36).
- Wefers, S. (1998). *Thesen zur Zukunft des Fachreferenten*. Bibliotheksdienst (32), Nr. 5, (S. 865–870).
- Weigand, N. (2004). *Wie sehen heute die Berufsaussichten für Bibliothekare aus, wie verändert sich das Berufsbild und kümmert sich jemand um diese Fragen?* Bibliotheksdienst (38), Nr. 10, (S. 1239–1245).
- Weingand, D. E. (1997). *Training the trainer. A perspective from the ALA/CLENE-RT*. In Ward, P. L. und Weingard, D. E. (Hrsg.), *Human development. Competencies for the 21st century. Papers from the IFLA CPERT 3. International Conference on Continuing Professional Education for the Library and Information Professions*, (S. 290–305), München [u.a.]: Saur.
- Weller, K. (2006). *Putting our own house in order*. Library and information update (5), Nr. 1-2, (S. 30–32).
- Werner, S. (1995). *Das Fach "Auskunftsdienst" in der Ausbildung des gehobenen Bibliotheksdienstes*. Bibliotheksforum Bayern (23), Nr. 2, (S. 261–268).
- Werrell, E. L. und Sullivan, L. A. (1987). *Faculty status for academic librarians. A review of the literature*. College and research libraries (48), Nr. 3, (S. 95–103).

- Westbrook, L. (1999). *Passing the halfway mark. LIS curricula incorporating user education courses*. Journal of education for library and information science (40), Nr. 2, (S. 92–98).
- White, H. S. und Paris, M. (1985). *Employer preferences and the library education curriculum*. Library quarterly (55), Nr. 1, (S. 1–33).
- Wilbert, G. (1987). *Bibliothek - Information - neue Medien. Terminologische Bemerkungen zu einem aktuellen Thema*. Bibliothek - Forschung und Praxis (11), Nr. 1, (S. 73–97).
- Wild, J. (2006). *Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen*. In Berendt, B. (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*, (S. A 3.1), Stuttgart: Raabe.
- Willard, P.; Wilson, C. S. und Pawley, C. (2001). *Australian professional library and information education. Structural changes in the 1990s*. Australian academic and research libraries (32), Nr. 4, (S. 294–307).
- Williams, J. (1994). *Academic libraries. 1992*, NCES 95-031, Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Williams, K.; Woodard, B.; Todaro, J.; Reid, M.; Kirk, T.; Hinchliffe, L.; Kaplan, A. G.; Beesting, A. und Davis, M. E. (2002). *Information literacy and ACRL*. URL: <http://archive.ala.org/acrl/il/ilacrl/report/report.htm> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Williamson, C. C. (1923). *Training for library service. A report prepared for the Carnegie Corporation of New York*, New York, NY: Updike.
- Willingham, P.; Carder, L. und Millson-Martula, C. (2006). *Does a border make a difference? Library instruction in the United States and Canada*. Journal of academic librarianship (32), Nr. 1, (S. 23–34).
- Wilson, E. A. (1987). *Education for bibliographic instruction. Combining practice and theory*. Journal of education for library and information science (28), Nr. 1, (S. 17–25).
- Winner, M. C. (1998). *Librarians as partners in the classroom. An increasing imperative*. Reference services review (26), Nr. 1, (S. 25–30).
- Winteler, A. (2005). *Professionell lehren und lernen. Ein Praxishandbuch*, 2. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Winter, U. (1998). *VdDB Thesenpapier zur Fortbildungspolitik in deutschen Bibliotheken*. Bibliotheksdienst (32), Nr. 5, (S. 849–851).
- Wissenschaftsrat (2000). *Thesen zur zukünftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland*, Berlin: WR.
- Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur digitalen Informationsversorgung durch Hochschulbibliotheken*, Greifswald: WR.
- Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*, Berlin: WR.
- Witbooi, S. L. (1995). *Neo-literate as information users. Problem or challenge?* South African journal of library and information science (63), Nr. 1, (S. 19–23).
- Wittkopf, B. (1990). *Proficiencies for BI librarians. Who defines them?* Research strategies (8), Nr. 3, (S. 102–131).
- Woodsworth, A. und Lester, J. (1991). *Educational imperatives for the future research library. A symposium*. Journal of academic librarianship (17), Nr. 4, (S. 204–215).
- Workshop for instruction on library use (2007). *About WILU*. URL: <http://www.yorku.ca/wilu2007/about/> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

- Wu, Y. D. und Kendall, S. L. (2006). *Teaching faculty's perspectives on business information literacy*. Reference services review (34), Nr. 1, (S. 86–96).
- Yang, Z. Y. (2000). *University faculty's perception of a library liaison program. A case study*. Journal of academic librarianship (26), Nr. 2, (S. 124–128).
- Yeoh, J.; Straw, V. und Holebrook, C. (2004). *Staff development and continuing professional education. Policy and practice in academic libraries within the M25(CPD25), NoWAL, SALCTG consortia and Oxford University. A report by CPD25*. URL: <http://www.cpd25.ac.uk/docman/General-Documents/cpd25-Staff-Development-Report/download.html> [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].
- Young, C. L. (2008). *Incorporating undergraduate advising in teaching information literacy. A case study for academic librarians as advisors*. Journal of academic librarianship (34), Nr. 2, (S. 139–144).
- Young, R. M. und Harmony, S. (1999). *Working with faculty to design undergraduate information literacy programs. A how-to-do-it manual for librarians*, How-to-do-it manuals for librarians (Band 90), New York, NY [u.a.]: Neal-Schuman.
- Zhang, L.; Watson, E. M. und Banfield, L. (2007). *The efficacy of computer-assisted instruction versus face-to-face instruction in academic libraries. A systematic review*. Journal of academic librarianship (33), Nr. 4, (S. 478–484).
- Zurkowski, P. (1974). *The information service environment. Relationships and priorities*, Washington, D.C.: National Commission on Libraries and Information Services.
- Zweifel, A. (2005). *Information literacy. Konzeption eines Teaching Library-Moduls am Beispiel der Fachhochschulbibliothek Frankfurt am Main. Dipl.-Arb.: Fachhochschule, Darmstadt*. URL: http://www.fh-frankfurt.de/de/.media/bibliothek/aronzweifel_ilkonzeption_tlmoduls_fh_ffm.pdf [Zuletzt geprüft am 15.03.2009].

Anhänge

Anhang 1. Elemente von Informationskompetenz – Konkordanzen unterschiedlicher Quellen

Element	Inhalte der Standards
Räumlichkeiten der Bibliothek	räumlich in der Hochschulbibliothek mit ihren verschiedenen Funktionsbereichen orientieren (LSS1) Medium in der Bibliothek finden (LIK)
Bibliotheksbestand:	unterschiedliche Sammlungen kennen (ACRL 2.1) Verfügbarkeit (Ausleihbestand, Freihandbestand, Präsenzbestand, dezentral/außeruniversitär verfügbarer Bestand) bestimmen, Sammlungs- und Erwerbungs-schwerpunkte kennen (LSS2) Aufstellungssystematik kennen (LSS4)
Bibliotheks-katalog	enthaltene Inhalte kennen (ACRL 2.1) Kataloge zum Finden der Informationen kennen (ACRL 2.3) Titelnachweise im Katalog ermitteln und Verfügbarkeit prüfen (LSS2) lokalen Katalog als Recherchesystem nutzen (BAW 2.1) Nachweise im Bibliothekskatalog finden (LIK)
Bibliothekswebs-eiten	Bibliothekshomepage zum Finden spezifischer Informationen nutzen (ACRL 2.3) Homepage der lokalen Hochschulbibliothek hinsichtlich elektronischer, lokaler und überregionaler Informationsressourcen navigieren können (LSS3) Kenntnisse möglicher Informationsquellen (DYM1K)
Bibliotheksdiens- teleistungen (Ausleihe, Fernleihe)	Fernleihe nutzen (ACRL 2.3) Verfügbarkeit der Information ermitteln (ACRL 1.3) regionale und überregionale Kataloge kennen (LSS4) Ausleihe kennen (LSS2) Dokumentlieferdienste kennen (LSS3) Fernleihe kennen (LSS8) Volltextserver für Hochschulschriften kennen (LSS9) Informationen beschaffen (BAW 1.3) Informationszugang, Zugangs- und Nutzungsmodus kennen (DYM1K)
Bibliographisch e und Faktdatenban- ken	Volltext- und bibliographische Datenbanken unterscheiden (ACRL 2.1) Suchfunktionalitäten kennen (ACRL 2.2 und 2.3) Datenbanken zum Finden der Information benutzen (ACRL 2.3) wichtige Fachdatenbanken und Fachinformationsressourcen der eigenen Fächer auswählen (LSS5) Fachdatenbanken und Zitationsdatenbanken kennen (LSS10) Fachthesauri kennen (LSS6) Recherchesysteme (BAW 2.1) und geeignete Rechercheinstrumente (BAW 2.2) verwenden Grundlagen der Datenbanken verstehen (SCONUL3) Datenbanken nutzen (SCONUL4) Fachliche Nachschlagewerke nutzen (LIK)

Element	Inhalte der Standards
Gedruckte Indizes	wichtige gedruckte Indizes/Bibliographien lokalisieren (ACRL2.2) Organisationsstruktur und Zugangspunkte gedruckter Indizes effizient nutzen (ACRL2.3) Datenbankindizes kennen (LSS6)
Definition des Informationsbedarfs	Informationsbedarf definieren (ACRL1.1), anpassen (ACRL1.4), Erfüllung überprüfen (ACRL3.7) definieren und artikulieren ihren Informationsbedarf (BAW 1.1) ermitteln zentrale Konzepte und Begriffe zur Erfassung des Informationsbedarfs (BAW 1.1) Informationsbedarf definieren und artikulieren (ANZIIL1.1), anpassen (ANZIIL1.3) Informationsbedarf erkennen (SCONUL1) Informationsbedarf erkennen (DYMİK) Informationsbedürfnis erkennen (LIK)
Suchstrategie, Suchkonzept	effektive Suchstrategie formulieren (ACRL 2.2) Suchanfragen formulieren (ACRL2.2) Suchstrategie verfeinern (ACRL 2.4) Suchstrategien anpassen (ACRL 3.7) über Suchstrategien und Suchprozess reflektieren (ACRL 4.2) Suchstrategien entwickeln und flexibel für die Literaturrecherche verwenden können (LSS6) Boolesche Logik, Suchlogik, Trunkierung verwenden (LSS7) Suchanfragen formulieren (LSS7) effektive Suchstrategien entwickeln (BAW 2.2) Suchstrategie formulieren (ANZIIL2.2) Suchstrategie anpassen (ANZIIL3.1) Suchprozess reflektieren (ANZIIL3.3) Suchstrategien formulieren (SCONUL3) Suchtechniken entwickeln (SCONUL4) Strategie unter dem Gesichtspunkt der gewonnenen Informationen bewerten (DYMİK) Rechercheplan / Suchstrategie entwickeln und anpassen (LIK)
Themenwahl und –revision	Thema auswählen (ACRL1.1) Thema konkretisieren (ACRL 1.4) Fragestellung konkretisieren (BAW1.1) anfänglichen Informationsbedarf überblicken, um die Fragestellung zu klären, zu überarbeiten oder zu verfeinern (BAW 1.3) Thema wählen und fokussieren (ANZIIL1.1 und 1.3) Thema finden und formulieren (LIK)
Informationsverwaltung und –organisation	Informationen organisieren (ACRL 2.5) bibliographische Daten speichern (ACRL 2.5) Literaturverwaltungsprogramm anwenden können (LSS11) Information speichern und verwalten (BAW 4.1) Information organisieren und verwalten (ANZIIL4.1 und 4.2) Literatur verwalten (SCONUL6) Literaturverwaltungssysteme (DYMİK)

Element	Inhalte der Standards
Informationsquellen und –arten (primär, sekundär, populär etc.)	<p>unterschiedliche Publikationsformen und Informationsarten kennen (ACRL 1.2)</p> <p>Publikationsformen identifizieren (LSS8)</p> <p>Medienarten und Informationstypen unterscheiden (LSS2)</p> <p>wichtigste Informationsquellen und Medientypen, primäre und sekundäre Informationsquellen kennen (BAW 1.2)</p> <p>unterschiedliche Informationsquellen und –arten unterscheiden (ANZIIL 1.2)</p> <p>Informationsquellen kennen (DYMİK)</p>
Quellenauswahl	<p>gezielt Quellen anhand Kriterien auswählen (ACRL 3.2)</p> <p>Kriterien für Informations- und Auswahlentscheidungen verwenden und beschreiben (ACRL 1.4)</p> <p>geeignete Rechercheergebnisse auswählen (LSS6)</p> <p>wissenschaftlich brauchbare Volltexte ermitteln (LSS9)</p> <p>erzielte Treffer reduzieren (LSS4)</p> <p>Vollständigkeit und Relevanz der Suchergebnisse beurteilen (BAW 3.2)</p> <p>Kriterien für Informations- und Auswahlentscheidungen verwenden und beschreiben (BAW 1.4)</p> <p>Darstellung der Information unter unterschiedlichen Blickpunkten in den Quellen erkennen (ANZIIL 1.4)</p> <p>geeignete Quellen kennen (SCONUL2)</p> <p>geeignete Quellen auswählen (SCONUL2)</p>
Bewertung von Information	<p>Bewertungskriterien kennen (ACRL 3.2)</p> <p>gefundene Informationen prüfen (ACRL 3.4)</p> <p>Qualität von Fachzeitschriften einschätzen (LSS10)</p> <p>anhand der Trefferliste Informationen auswählen und hinsichtlich ihrer Ergiebigkeit für die betreffende Themenstellung bewerten können (LSS11)</p> <p>Kriterien zur Beurteilung von Information kennen (BAW 3.1)</p> <p>Kriterien kennen (ANZIIL 3.2)</p> <p>Informationen bewerten und vergleichen (SCONUL5)</p> <p>Ergebnisse hinsichtlich ihres Informationsgehaltes bewerten (DYMİK)</p> <p>Relevanz und Bedeutung der gefundenen Informationen bewerten (LIK)</p>

Element	Inhalte der Standards
Informationsbe- arbeitung und – präsentation	geeignete Technologien zum Bearbeiten auswählen (ACRL 2.5) Textinhalte zusammenfassen (ACRL 3.1) wichtige Informationen zusammenstellen (ACRL 3.3) Schlussfolgerungen ziehen (ACRL 3.4) Inhalt sinnvoll zusammenstellen (ACRL 4.1) Ergebnisse zielgruppenorientiert präsentieren (ACRL 4.3) Ergebnisse vor einer Gruppe präsentieren können (LSS11) Informationen exzerpieren (BAW 4.1), Textinhalt mit eigenen Worten zusammenfassen, die wichtigsten Inhalte der gefundenen Information erarbeiten (BAW 4.1) die geeigneten technischen Mittel zur Präsentation der Ergebnisse nutzen (BAW 4.2) Ergebnisse zielgruppenorientiert vermitteln (BAW 4.3) Informationen bearbeiten (ANZIIL5.1) Ergebnisse präsentieren (ANZIIL5.2) Informationen extrahieren (SCONUL5) Ergebnisse präsentieren (SCONUL6) Informationen zusammenführen (SCONUL7) Informationen erfassen (Bearbeitung, inhaltliche Erfassung) (DYMIL) Texte analysieren und bearbeiten (DYMIL) Informationen transportieren und in eigene Dokumente einfügen (LIK) Ergebnisse präsentieren (LIK)
Zitieren und Zitierformate	korrekten Zitierstil kennen (ACRL 2.5) korrekten Zitierstil benutzen (ACRL 5.3) korrekt die übernommenen Informationen zitieren, Zitierregeln kennen (LSS12) relevante Zitierregeln anwenden (BAW 4.1) Elemente eines korrekten Zitierstils erkennen (ANZIIL4.1) Zitieren (SCONUL6) korrekt zitieren, korrekte Fußnoten und korrekte Literaturlisten erstellen (LIK)
Verantwortungs- bewusste Informationsnut- zung und – weitergabe (Plagiate, Copyright)	Copyright und Urheberrecht verstehen (ACRL 5.1) ethische Implikationen kennen (ACRL 5.2) urheberrechtliche Bestimmungen bei der Informationsverwendung beachten, Rechte von Autoren und Verlagen kennen, ethische Implikationen der Informations- und Medienverwendung bedenken (LSS12) keine Plagiate erzeugen (BAW 5.1) Nachweis für genutzte Informationsquellen erbringen (BAW 5.1) Bedeutung urheberrechtlicher Grundregeln erkennen (BAW 5.2) ethische Implikationen kennen (ANZIIL6.1) Plagiate kennen (ANZIIL6.3) urheberrechtliche Bestimmungen kennen (ANZIIL6.4) Urheberrecht und Plagiat verstehen (SCONUL6)

Quellen: (American College and Research Libraries, 2000) und (American College and Research Libraries, 2001b) [ACRL], (Lux et al., 2004) [LSS], (Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg, 2006) [BAW], (Bundy, 2004) [ANZIIL], (Society of College, National and University Libraries, 1999) [SCONUL], (Dannenberg, 2000) [LIK], (Homann, 2000b) und (Homann, 2000c) [DYMIL].

Anhang 2. Telefoninterview – Fragebogen

Seite	Item	Fragentext	Antwortoption(en) pro Item
2	1	Frage 1 Wie viele Studenten hat Ihre Hochschule?	Freitext
2	2	Frage 2a Wie viele Mitarbeiter Ihrer Bibliothek sind an der Durchführung von Schulungsveranstaltungen beteiligt? Bitte schätzen Sie, falls Sie keine genauen Zahlen kennen. Fachreferenten, Diplom-Bibliothekare, Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste	Anzahl Mitarbeiter Anzahl Planstellen
2	3	Frage 2b Wie viele Mitarbeiter hat Ihre Bibliothek insgesamt? (ohne studentische Hilfskräfte)	Köpfe Stellen
2	4	Frage 3 Verwenden Sie in Ihrer Bibliothek den Begriff „Informationskompetenz“ z. B. im Zusammenhang mit der Themenwahl, dem Veranstaltungstitel, der Veranstaltungsbeschreibung o.ä. bei Schulungsveranstaltungen?	<input type="checkbox"/> Ja. > Frage 1a <input type="checkbox"/> Nein. > Frage 1b <input type="checkbox"/> Sonstige
2	5	Frage 3a Verwenden Sie den Begriff Informationskompetenz in Kombination mit einem anderen Begriff? Wenn ja, welchen Begriff verwenden Sie?	<input type="checkbox"/> Ja. <input type="checkbox"/> Nein. Freitextfeld
2	6	Frage 3b Wenn Sie den Begriff Informationskompetenz nicht verwenden, bitte kreuzen Sie an, was auf Sie zutrifft.	<input type="checkbox"/> Der Begriff spielt in unserer Bibliothek keine Rolle. <input type="checkbox"/> Wir verwenden den folgenden Begriff: Freitextfeld

Seite	Item	Fragentext	Antwortoption(en) pro Item
2	7	Frage 4 Welche Schulungsveranstaltungen werden an Ihrer Bibliothek angeboten?	Freitext
3	1	Frage 5 Gibt es an Ihrer Einrichtung – ich meine hier die Bibliothek – ein offizielles Dokument/eine Richtlinie zur Qualifikation und Weiterbildung der Bibliotheksmitarbeiter allgemein?	<input type="checkbox"/> Weiß nicht. <input type="checkbox"/> Nein. <input type="checkbox"/> Ja.
3	2	Frage 5a Wenn ja, ist diese(s) im Internet verfügbar?	<input type="checkbox"/> Nein. <input type="checkbox"/> Ja. URL:
3	3	Frage 5b Wenn ja, ist diese(s) im Intranet verfügbar?	<input type="checkbox"/> Nein. <input type="checkbox"/> Ja.
3	4	Frage 5c Gibt es an Ihrer Hochschule ein Dokument/eine Richtlinie?	<input type="checkbox"/> Weiß nicht. <input type="checkbox"/> Nein. <input type="checkbox"/> Ja.
3	5	Frage 6 Wird in Ihrer Bibliothek ein Trainings-/Fortbildungsprogramm für Bibliothekare, die in der Vermittlung von Informationskompetenz tätig sind, angeboten?	<input type="checkbox"/> Weiß nicht. <input type="checkbox"/> Nein. <input type="checkbox"/> Ja.
3	6	Frage 6a Wenn ja, welche Stelle ist für die Organisation und Planung des Trainings-/Fortbildungs-programms verantwortlich?	Freitext
3	7	Frage 6b Wenn ja, bitte beschreiben Sie das Trainings-/Fortbildungsprogramm kurz.	Freitext

Seite	Item	Fragentext	Antwortoption(en) pro Item
3	8	Frage 6c Gibt es an Ihrer Hochschule ein derartiges Programm?	<input type="checkbox"/> Weiß nicht. <input type="checkbox"/> Nein. <input type="checkbox"/> Ja.
3	9	Frage 7 Gibt es eine Materialsammlung mit Arbeitsanleitungen und Arbeitshilfen für das Schulungspersonal?	<input type="checkbox"/> Weiß nicht. <input type="checkbox"/> Nein. <input type="checkbox"/> Ja. <input type="checkbox"/> Ja. Im Internet, URL:.... <input type="checkbox"/> Ja. Im Intranet

Anhang 3. Telefongespräch – Protokoll

Telefongespräch – Protokoll		Nr.
Institution: 		
1. Kontakt	Datum	Uhrzeit
	Telefonnr.	
	Ansprechpartner	
2. Kontakt	Datum	Uhrzeit
	Telefonnr.	
	Ansprechpartner	
3. Kontakt	Datum	Uhrzeit
	Telefonnr.	
	Ansprechpartner	
<p>Einleitung: Guten Tag, mein Name ist Sabine Rauchmann. Ich arbeite an einer Dissertation an der Humboldt-Universität Berlin zum Thema Informationskompetenz und welche Kompetenzen und Qualifikationen Bibliothekare besitzen, um diese zu vermitteln. Dazu möchte ich eine Umfrage unter allen Mitarbeitern in deutschen Hochschulbibliotheken machen, die in der Vermittlung von Informationskompetenz bzw. in der Benutzerschulung tätig sind.</p> <p>Ich habe Sie auf der Webseite als Ansprechperson für den Bereich</p> <div style="margin-left: 20px;"> <input type="checkbox"/> Direktor <input type="checkbox"/> Verantwortlich: Schulungen <input type="checkbox"/> Verantwortlich: Fortbildung <input type="checkbox"/> Sonstige: </div> <p>gefunden. Ist das korrekt?</p> <p>Organisatorisch: Ist es möglich, den Fragebogen an Ihrer Institution an die Bibliothekare zu verteilen, die Benutzerschulungen durchführen? (Diplom, Fachreferenten etc.) Die Befragung ist selbstverständlich anonym, d.h. Ihre Daten werden an keinen Dritten weitergegeben. Das Ausfüllen dauert ca. 20-30 Minuten. Unter den Teilnehmern werden 5 x 20 EUR Buchgutscheine verlost.</p> <div style="margin-left: 20px;"> <input type="checkbox"/> Ja. <input type="checkbox"/> Nein. </div> <p>Würden Sie sich bereit erklären, den Fragebogen an Ihrer Institution weiterzuleiten? Oder können Sie mir dabei behilflich sein und mir sagen, an wen ich den Fragebogen schicken kann?</p> <div style="margin-left: 20px;"> <input type="checkbox"/> Ja. <input type="checkbox"/> Nein. </div> <p>.....</p> <p>In welcher Form möchten Sie den Fragebogen zugeschickt bekommen?</p> <div style="margin-left: 20px;"> <input type="checkbox"/> per Email <input type="checkbox"/> DOC-Formular <input type="checkbox"/> RTF-Formular <input type="checkbox"/> per Post, Nr. der Exemplare: </div> <p>Der Fragebogen wird /Die Fragebögen werden in den nächsten Tagen bei Ihnen eintreffen. Sie haben bis zum 15. August Zeit, diese zurück zu senden.</p>		
Sabine Rauchmann, Telefongesprächsprotokoll, Befragung Juli 2006		Seite 1 von 3

Nachdem wir das Organisatorische geklärt haben, können Sie mir bitte kurz ein paar Fragen zu Ihrer Einrichtung allgemein beantworten?

Frage 1

Wie viele Studenten hat Ihre Hochschule?

Frage 2a

Wie viele Mitarbeiter Ihrer Bibliothek sind an der Durchführung von Schulungsveranstaltungen beteiligt? Bitte schätzen Sie, falls Sie keine genauen Zahlen kennen.

	Anzahl Mitarbeiter	Anzahl Planstellen
Fachreferenten		
Diplom-Bibliothekare		
Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste		

Frage 2b

Wie viele Mitarbeiter hat Ihre Bibliothek insgesamt?

(ohne studentische Hilfskräfte)

Köpfe.....

Stellen.....

Frage 3

Verwenden Sie in Ihrer Bibliothek bei Schulungsveranstaltungen den Begriff „Informationskompetenz“ z. B. im Zusammenhang mit der Themenwahl, dem Veranstaltungstitel, der Veranstaltungsbeschreibung o.ä.?

☐ Ja.

Wenn ja, in Kombination mit dem folgenden Begriff:

☐ Nein.

☐ Wir verwenden den folgenden Begriff:

☐ Das Thema spielt in meiner Bibliothek keine Rolle.

☐ Sonstige:.....

Frage 4

Welche Schulungsveranstaltungen werden an Ihrer Bibliothek angeboten?

Webseite nennen?

Titel der Veranstaltungen?

Gibt es eine Broschüre?

Frage 5

Gibt es an Ihrer Einrichtung – ich meine hier die **Bibliothek** – ein offizielles Dokument / eine Richtlinie zur Qualifikation und Weiterbildung der Bibliotheksmitarbeiter allgemein?

- ☐ Weiß nicht.
☐ Nein.
☐ Ja.

Wenn ja, ist diese(s) im Internet verfügbar?

☐ Nein.

☐ Ja. URL:

Wenn ja, ist diese(s) im Intranet verfügbar?

☐ Nein.

☐ Ja.

Gibt es an Ihrer **Hochschule** ein Dokument/Richtlinie?

- ☐ Weiß nicht.
☐ Nein.
☐ Ja.

Frage 6

Wird in Ihrer **Bibliothek** ein Trainings-/Fortbildungsprogramm für Bibliothekare, die in der Vermittlung von Informationskompetenz tätig sind, angeboten?

- ☐ Weiß nicht.
☐ Nein.
☐ Ja.

>> Wenn ja, welche Stelle ist für die Organisation und Planung des Trainings-/Fortbildungsprogramms verantwortlich?

- ☐ Bibliotheksdirektion
☐ Referat/Abteilung für Aus- und Fortbildung
☐ Referat/Abteilung Benutzung/Information
☐ Referat/Abteilung allgemeine Bibliotheksverwaltung
☐ Referat/Abteilung Betrieb/Organisation
☐ Fachabteilungsleitung/wissenschaftliche Fachreferate
☐ Es gibt keinen Verantwortlichen.
☐ Andere:
☐ Weiß nicht.

>> Wenn ja, bitte beschreiben Sie das Trainings-/Fortbildungsprogramm kurz.
 URL?

Gibt es an Ihrer **Hochschule** ein derartiges Programm?

- ☐ Weiß nicht.
☐ Nein.
☐ Ja.

Frage 7

Gibt es eine Materialsammlung mit Arbeitsanleitungen und Arbeitshilfen für das Schulungspersonal?

- ☐ Ja. ☐ Im Internet, URL:
☐ Intranet
☐ Nein.
☐ Weiß nicht.

Anhang 4. Anschreiben (E-Mail)

Betreff: Fragebogen: Bibliothekare an Hochschulbibliotheken als Vermittler von Informationskompetenz

Sehr geehrte/r XXX,

vielen Dank für das Telefongespräch und Ihre Bereitschaft, den Fragebogen in Ihrer Bibliothek an jene Mitarbeiter zu verteilen, die Benutzerschulungen durchführen.

Ich arbeite an einer Dissertation an der Humboldt-Universität zum Thema Informationskompetenz, welche Qualifikationen und Kompetenzen Bibliothekare besitzen, diese zu vermitteln, und wie das Thema von den Bibliothekaren selbst wahrgenommen wird.

Der Fragebogen „Bibliothekare an Hochschulbibliotheken als Vermittler von Informationskompetenz“ ist erreichbar unter:

<http://www.surveymonkey.com/s.asp?u=672452340374> (Code: ik-telefon)

Bitte geben Sie zur Sicherheit den Code auf der ersten Seite an, damit ich die Angaben der angeschriebenen Bibliotheken von anderen Institutionen unterscheiden kann.

Zur Bearbeitung des Fragebogens benötigen Sie ca. 30 Minuten. Sie können die Beantwortung des Fragebogens jederzeit unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt am gleichen Computer fortsetzen. Bitte beantworten Sie die Fragen zügig, ohne nach Details zu recherchieren, wenn Sie diese nicht parat haben.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie und Ihre Kollegen sich die Zeit nehmen, den Fragebogen bis Ende September auszufüllen. Unter allen Teilnehmern werden fünf Amazon-Buchgutscheine im Wert von je 20 EUR verlost.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme und Unterstützung bereits im voraus. Für Rückfragen stehe ich Ihnen gern unter dieser Emailadresse zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Sabine Rauchmann

—

Sabine Rauchmann

S
a
b
i
n
e
R
a
u
c
h
m
a
n
n

Anlage:
Informationsschreiben von Prof. Dr. Umlauf
Fragebogen (Word-Version)

Anhang 5. Informationsschreiben (Prof. Dr. Umlauf)

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN
PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT I
INSTITUT FÜR BIBLIOTHEKS- UND INFORMATIONSWISSENSCHAFT
Prof. Dr. Konrad Umlauf



Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft
Humboldt-Universität · Dorotheenstr. 26, 10117 Berlin

T Büro 030/2093-4493, -4466, -4230
T privat 07141/850 399
Handy 0170/93 69 873
F Büro 030/2093-4335
F privat 07141/64 81 403
E-Mail konrad.umlauf@rz.hu-berlin.de
Internet <http://www.ib.hu-berlin.de>

Fragebogen im Zusammenhang mit der Dissertation
von Frau Sabine Rauchmann

Sehr geehrte Damen und Herren,

Frau Sabine Rauchmann schreibt an unserem Institut Ihre Dissertation zum Thema

Bibliothekare an Hochschulbibliotheken
als Vermittler von Informationskompetenz.

Anders als in USA gibt es in Deutschland keine empirische Untersuchung über die Wahrnehmung des Themas durch das bibliothekarische Personal an Hochschulbibliotheken. Die zahlreichen Praxisberichte, theoretischen Abhandlungen und Websites, auf denen Materialien bis hin zu E-Tutorials gesammelt werden, sind eine zentrale Quelle der Arbeit, die aber nur begrenzt über diese Frage Auskunft gibt. Deshalb soll nach dem Vorbild der amerikanischen empirischen Erhebungen eine vergleichbare Studie für Deutschland im Rahmen der Dissertation vorgelegt werden.

Ich bitte Sie herzlich um Unterstützung des Promotionsvorhabens, indem Sie sich die Zeit für den Fragebogen nehmen.

Mit Dank und Gruß

Konrad Umlauf

/

Anhang 6. Erinnerungsschreiben (E-Mail)

Betreff: Erinnerung zum Fragebogen: Bibliothekare an Hochschulbibliotheken als Vermittler von Informationskompetenz

Sehr geehrte/r XXX,

vor einigen Wochen habe ich Ihnen den Fragebogen „Bibliothekare an Hochschulbibliotheken als Vermittler von Informationskompetenz“ zugeschickt.

Um die Repräsentativität der bundesweiten Umfrage zu erhöhen, möchte ich Sie auf diesem Weg bitten, Ihre Kollegen und Mitarbeiter an den Fragebogen zu erinnern. Ich würde mich freuen, wenn ich auch von Ihnen und Ihren Mitarbeitern den Fragebogen bis zum 30. September, spätestens aber bis zum 15. Oktober 2006 ausgefüllt zurückbekommen würde.

Der Fragebogen „Bibliothekare an Hochschulbibliotheken als Vermittler von Informationskompetenz“ richtet sich an jene Bibliotheksmitarbeiter, die Schulungen durchführen, und ist erreichbar unter:

<http://www.surveymonkey.com/s.asp?u=672452340374> (Code: ik-telefon)

Bitte geben Sie zur Sicherheit den Code auf der ersten Seite an, damit ich die Angaben der angeschriebenen Bibliotheken von anderen Institutionen unterscheiden kann. Damit Sie sich den Fragebogen vorher vollständig anschauen können, habe ich dieser Email eine Word-Version beigelegt.

Zur Bearbeitung des Fragebogens benötigen Sie ca. 30-40 Minuten. Sie können die Beantwortung des Fragebogens jederzeit unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt am gleichen Computer fortsetzen (Cookies zwischendurch bitte nicht löschen). Bitte beantworten Sie die Fragen zügig, ohne nach Details zu recherchieren, wenn Sie diese nicht parat haben.

Unter allen Teilnehmern werden fünf Amazon-Buchgutscheine im Wert von je 20 EUR verlost.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme und Unterstützung bereits im voraus. Für Rückfragen stehe ich Ihnen gern unter dieser Emailadresse zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Sabine Rauchmann

--

Sabine Rauchmann

Sabine.Rauchmann@uni-kl.de

5

2

7

1

Anlage:
Fragebogen (Word-Version)
Informationsschreiben von Prof. Dr. Umlauf

Anhang 7. Fragebogen – Bibliothekare in Hochschulbibliotheken als Vermittler von Informationskompetenz

Schematische Darstellung der Fragenanzeige auf SurveyMonkey.com. Seitenzahl und Anzahl der Items pro Seite mit dem Fragetext und den Antwortoptionen pro Item.

Seite	Item	Fragetext	Antwortoption(en) pro Item
2	1	Frage 1 Verwenden Sie in Ihrer Bibliothek den Begriff „Informationskompetenz“ z. B. im Zusammenhang mit der Themenwahl, dem Veranstaltungstitel, der Veranstaltungsbeschreibung o.ä. bei Schulungsveranstaltungen? Bitte kreuzen Sie an.	<input type="checkbox"/> Ja. > Frage 1a <input type="checkbox"/> Nein. > Frage 1b <input type="checkbox"/> Sonstige
3	1	Frage 1a Verwenden Sie den Begriff Informationskompetenz in Kombination mit einem anderen Begriff? Wenn ja, welchen Begriff verwenden Sie?	<input type="checkbox"/> Ja. <input type="checkbox"/> Nein. Freitext
4	1	Frage 1b Wenn Sie den Begriff Informationskompetenz nicht verwenden, bitte kreuzen Sie an, was auf Sie zutrifft.	<input type="checkbox"/> Der Begriff spielt in unserer Bibliothek keine Rolle. <input type="checkbox"/> Wir verwenden den folgenden Begriff: Freitextfeld
5	1	Frage 2 Studierende aller Fächer an Hochschulen sollen in Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz Kenntnisse und Fähigkeiten in unterschiedlichen Gebieten erwerben. Welche Gebiete halten Sie persönlich <u>im allgemeinen</u> für wichtig, welche für unwichtig? Bitte bewerten Sie diese auf einer Skala von 1 bis 5, wobei 1 – wichtig und 5 – unwichtig bedeutet. Kenntnisse in Bezug auf: Räumlichkeiten der Bibliothek Bibliotheksbestand Bibliothekskatalog	<input type="checkbox"/> wichtig <input type="checkbox"/> eher wichtig <input type="checkbox"/> teils/teils <input type="checkbox"/> eher unwichtig <input type="checkbox"/> unwichtig

Seite	Item	Fragentext	Antwortoption(en) pro Item
		Bibliothekswebseiten Bibliotheksdienstleistungen (Ausleihe, Fernleihe) Bibliographische und Faktendatenbanken Gedruckte Indizes Definition des Informationsbedarfs Suchstrategie/Suchkonzept Themenwahl und -revision Informationsverwaltung und -organisation Informationsquellen und -arten (primär, sekundär, populär etc.) Quellenauswahl Bewertung von Information Informationsbearbeitung und -präsentation Zitieren und Zitierformate Verantwortungsbewusste Informationsnutzung und -weitergabe (Plagiate, Copyright) Sonstige:	
6	1	Frage 3 Welchen Stellenwert geben Sie Kenntnissen und Fähigkeiten auf den folgenden Gebieten in Schulungsveranstaltungen <u>speziell in Ihrer Bibliothek</u> ? Bitte bewerten Sie diesen auf einer Skala von 1 bis 5, wobei 1 – hoch und 5 – niedrig bedeutet. Kenntnisse in Bezug auf: Räumlichkeiten der Bibliothek Bibliotheksbestand Bibliothekskatalog Bibliothekswebseiten Bibliotheksdienstleistungen (Ausleihe, Fernleihe) Bibliographische und Faktendatenbanken	<input type="checkbox"/> Hoch <input type="checkbox"/> Eher hoch <input type="checkbox"/> Teils/teils <input type="checkbox"/> Eher niedrig <input type="checkbox"/> Niedrig

Seite	Item	Fragentext	Antwortoption(en) pro Item
		Gedruckte Indizes	
		Definition des Informationsbedarfs	
		Suchstrategie/Suchkonzept	
		Themenwahl und -revision	
		Informationsverwaltung und -organisation	
		Informationsquellen und -arten (primär, sekundär, populär etc.)	
		Quellenauswahl	
		Bewertung von Information	
		Informationsbearbeitung und -präsentation	
		Zitieren und Zitierformate	
		Verantwortungsbewusste Informationsnutzung und -weitergabe (Plagiate, Copyright)	
		Sonstige:	
7	1	Frage 4	<input type="checkbox"/> 1 – sehr gut,
		Denken Sie jetzt bitte an Ihre persönliche Qualifikation, die folgenden Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln. Wie schätzen Sie diese ein? Bitte bewerten Sie Ihre Qualifikation auf einer Skala von 1 bis 5, wobei 1 – sehr gut, 2 – gut, 3 – befriedigend, 4 – ausreichend, 5 – ungenügend bedeutet.	<input type="checkbox"/> 2 – gut,
		Kenntnisse in Bezug auf:	<input type="checkbox"/> 3 – befriedigend,
		Räumlichkeiten der Bibliothek	<input type="checkbox"/> 4 – ausreichend,
		Bibliotheksbestand	<input type="checkbox"/> 5 – ungenügend
		Bibliothekskatalog	
		Bibliothekswebseiten	
		Bibliotheksdienstleistungen (Ausleihe, Fernleihe)	
		Bibliographische und Faktendatenbanken	
		Gedruckte Indizes	

Seite	Item	Fragentext	Antwortoption(en) pro Item
		Definition des Informationsbedarfs	
		Suchstrategie/Suchkonzept	
		Themenwahl und -revision	
		Informationsverwaltung und -organisation	
		Informationsquellen und -arten (primär, sekundär, populär etc.)	
		Quellenauswahl	
		Bewertung von Information	
		Informationsbearbeitung und -präsentation	
		Zitieren und Zitierformate	
		Verantwortungsbewusste Informationsnutzung und -weitergabe (Plagiate, Copyright)	
		Sonstige:	
8	1-3	Frage 5 Wer führt bei Ihnen die Schulungen durch? Mehrfachnennungen pro Zeile sind möglich.	<input type="radio"/> FAMI
		Wer führt Schulungsveranstaltungen der Bibliothek in den Fachbereichen durch, wenn sie Bestandteil...	<input type="radio"/> Dipl.-Bibl.
		a) ... des Seminars „Wissenschaftliches Arbeiten“ sind?	<input type="radio"/> Fachreferent
		b) ... anderer Seminare sind?	<input type="radio"/> Tutor
		Wer führt die Schulungen der Bibliothek im Rahmen des allgemeinen Schulungsangebots der Bibliothek durch, wenn sie...	<input type="radio"/> Dozent/Prof.
		a) ... allgemein und fachübergreifend sind?	<input type="radio"/> Andere
		b) ... fachspezifisch sind?	<input type="radio"/> Nicht im Angebot
		Wer führt Veranstaltungen der Bibliothek im Rahmen des Modulangebotes der Bachelor-Studiengänge durch, wenn sie...	
		a) ... allgemein und fachübergreifend sind?	
		b) ... fachspezifisch sind?	
9	1	Frage 6	<input type="checkbox"/> Bibliothekar

Seite	Item	Fragentext	Antwortoption(en) pro Item
		Wer sollte Ihrer Meinung nach Fähigkeiten und Kenntnisse auf den folgenden Gebieten primär vermitteln? Bitte kreuzen Sie nur eine Nennung pro Zeile an. Kenntnisse in Bezug auf: Räumlichkeiten der Bibliothek Bibliotheksbestand Bibliothekskatalog Bibliothekswebseiten Bibliotheksdienstleistungen (Ausleihe, Fernleihe) Bibliographische und Faktendatenbanken Gedruckte Indizes Definition des Informationsbedarfs Suchstrategie/Suchkonzept Themenwahl und -revision Informationsverwaltung und -organisation Informationsquellen und -arten (primär, sekundär, populär etc.) Quellenauswahl Bewertung von Information Informationsbearbeitung und -präsentation Zitieren und Zitierformate Verantwortungsbewusste Informationsnutzung und -weitergabe (Plagiate, Copyright) Sonstige:	<input type="checkbox"/> Prof./Dozent <input type="checkbox"/> beide
10	1	Frage 7 Arbeiten Sie mit Dozenten zusammen?	<input type="checkbox"/> Ja. → Frage 7a <input type="checkbox"/> Nein. → Frage 9a
11	1	Frage 7a	<input type="checkbox"/> < 20%

Seite	Item	Fragentext	Antwortoption(en) pro Item
		Wie häufig arbeiten Sie mit Dozenten zusammen? Bitte schätzen Sie grob die Häufigkeiten und kreuzen Sie die Antwort an, die auf Sie am ehesten zutrifft.	<input type="checkbox"/> 21-40%
		Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz werden ...	<input type="checkbox"/> 41-60%
		a) ... vom Bibliothekar und vom Dozenten gemeinsam geplant	<input type="checkbox"/> 61-80%
		b) ... vom Bibliothekar und vom Dozenten gemeinsam durchgeführt	<input type="checkbox"/> 81-100%
11	2	Frage 7b	<input type="checkbox"/> Trifft zu
		Wenn Sie <u>allgemein</u> an Ihre Zusammenarbeit mit Dozenten denken, wie gestaltet sich diese?	<input type="checkbox"/> Trifft eher zu
		Kreuzen Sie bitte die Antwort an, die auf Sie am ehesten zutrifft.	<input type="checkbox"/> Teils/teils
		Die Zusammenarbeit mit dem Dozenten bei der ...	<input type="checkbox"/> Trifft eher nicht zu
		a) ... Planung der Veranstaltung zur Vermittlung von Informationskompetenz ist gut	<input type="checkbox"/> Trifft nicht zu
		b) ... Durchführung der Veranstaltung zur Vermittlung von Informationskompetenz ist gut	
12	1	Frage 8	<input type="checkbox"/> Ja. → Frage 8.
		Haben Sie bei der Zusammenarbeit mit Dozenten unterschiedliche Erfahrungen in Abhängigkeit von der Disziplin bzw. dem Fachgebiet gemacht?	<input type="checkbox"/> Nein. → Frage 9a
13	1	Frage 8a	1.
		In welchen Disziplinen/Fächern läuft es Ihrer Erfahrung nach besonders gut?	2.
			3.
13	2	Frage 8b	1.
		In welchen Disziplinen/Fächern läuft es Ihrer Erfahrung nach eher schlecht?	2.
			3.
13	3	Frage 8c	1.
		Welches sind Ihrer Meinung nach die wichtigsten Gründe für eine mangelnde Kooperation in der Zusammenarbeit?	2.
			3.
14	1	Frage 9a	<input type="checkbox"/> Ja. → Frage 10
		War das Thema „Informationskompetenz“ Teil Ihrer bibliothekarischen Ausbildung?	<input type="checkbox"/> Nein. → Frage 9b

Seite	Item	Fragentext	Antwortoption(en) pro Item
15	1	Frage 9b Wenn nein, wie sind Sie das erste Mal auf das Thema Informationskompetenz aufmerksam geworden?	<input type="radio"/> in einem Vortrag <input type="radio"/> von Kollegen <input type="radio"/> in einem Seminar <input type="radio"/> in einer Veröffentlichung <input type="radio"/> im Internet <input type="radio"/> Sonstige, bitte ergänzen Sie <input type="radio"/> Überhaupt nicht. → Frage 14
16	1	Frage 10a Wurde Informationskompetenz als separate Lehrveranstaltung angeboten?	<input type="checkbox"/> Ja. → Frage 13 <input type="checkbox"/> Nein.
17	1	Frage 10b Wenn nein, wurde Informationskompetenz als Bestandteil einer Lehrveranstaltung in der bibliothekarischen Ausbildung angeboten?	<input type="checkbox"/> Ja. → Frage 11 <input type="checkbox"/> Nein.
18	1	Frage 10c Wenn nein, wurde Benutzerschulung als separate Lehrveranstaltung angeboten?	<input type="checkbox"/> Ja. → Frage 13 <input type="checkbox"/> Nein. → Frage 14
19	1	Frage 11 Wenn ja, wie ausführlich wurde das Thema angesprochen?	<input type="checkbox"/> sehr ausführlich (≥ 7 SWS) <input type="checkbox"/> ausführlich (3-6 SWS) <input type="checkbox"/> weniger ausführlich (≤ 2 SWS)
19	2	Frage 12 In welche Lehrveranstaltung war das Thema Informationskompetenz als Unterrichtsbestandteil integriert?	<input type="radio"/> Benutzerschulung (Benutzung, Benutzungs- und Beratungsdienst) <input type="radio"/> Informationsvermittlung (Medien- und Informationsvermittlung, Bestandsvermittlung) <input type="radio"/> Fachinformation, Informationsmittel <input type="radio"/> Medienkompetenz, Medienpädagogik <input type="radio"/> Öffentlichkeitsarbeit, Programmarbeit

Seite	Item	Fragentext	Antwortoption(en) pro Item
			<input type="radio"/> Sonstige
20	1	Frage 13 War diese Lehrveranstaltung eine Pflichtveranstaltung?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
21	1	Frage 14 Was sollte Ihrer Meinung nach in einer einführenden Lehrveranstaltung zu Informationskompetenz für (angehende) Bibliothekare vermittelt werden? Mehrfachnennungen sind möglich.	<input type="radio"/> Begriff, Konzepte, Modelle von Informationskompetenz <input type="radio"/> Lehr- und Lernzielplanung <input type="radio"/> Methoden der Unterrichtsgestaltung (Wahl der Unterrichts-, Arbeits-, Spiel-, Übungsform) <input type="radio"/> Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln <input type="radio"/> Allgemeine didaktische Konzepte <input type="radio"/> Fachdidaktik <input type="radio"/> Lern- und lehrunterstützende Technologien <input type="radio"/> Methoden der Evaluation und des Feedback <input type="radio"/> Kommunikation <input type="radio"/> Moderation, Gesprächsführung <input type="radio"/> Präsentations- und Vortragstechnik, Rhetorik <input type="radio"/> Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Dozenten <input type="radio"/> Lerntheorien, Grundformen des Lernens, Lernstrategien <input type="radio"/> Zeitmanagement <input type="radio"/> Motivation <input type="radio"/> Sonstige
22	1-3	Frage 15 Wie wichtig oder unwichtig sind Ihnen folgende Fähigkeiten und Kenntnisse für die Durchführung von Schulungsveranstaltungen? Bitte bewerten Sie diese auf einer Skala von 1 bis 5, wobei 1 – wichtig und 5 – unwichtig bedeutet. Pädagogik, Didaktik und Methodik:	<input type="checkbox"/> Wichtig <input type="checkbox"/> Eher wichtig <input type="checkbox"/> Teils/teils <input type="checkbox"/> Eher unwichtig <input type="checkbox"/> Unwichtig

Seite	Item	Fragentext	Antwortoption(en) pro Item
		Lehr- und Lernzielplanung, Lerninhalte planen Curriculumplanung Methoden der Gestaltung des Unterrichts (Wahl der Unterrichts-, Arbeits-, Spiel-, Übungs- und Wiederholungsform) Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln Didaktische Konzepte Lern- & lehrunterstützende Technologien Methoden der Evaluation & des Feedback Lerntheorie, Lernstrategien Kommunikation: Moderation Gesprächsführung Präsentations- und Vortragstechnik, Rhetorik Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Dozenten Informationsstrukturen der Bibliothek/ Hochschule Planungskompetenz: Projektmanagement Zeitmanagement Management von Schulungsprogrammen Lobbyarbeit Öffentlichkeitsarbeit	
23	1	Frage 16a Bitte geben Sie an, wo Sie Ihre Fähigkeiten und Kenntnisse erworben haben. Mehrfachnennungen	<input type="radio"/> Bibliothekarische Ausbildung <input type="radio"/> nicht bibliotheksspezifische Ausbildung

Seite	Item	Fragentext	Antwortoption(en) pro Item
		pro Zeile sind möglich. – Pädagogik, Didaktik und Methodik Lehr- und Lernzielplanung, Lerninhalte planen Curriculumplanung Methoden der Gestaltung des Unterrichts (Wahl der Unterrichts-, Arbeits-, Spiel-, Übungs- und Wiederholungsform) Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln Didaktische Konzepte Lern- & lehrunterstützende Technologien Methoden der Evaluation & des Feedback Lerntheorie, Lernstrategien	<input type="radio"/> Berufliche Fortbildung <input type="radio"/> Training am Arbeitsplatz <input type="radio"/> Learning by doing / Selbststudium <input type="radio"/> Sonstiges <input type="radio"/> Habe diese Fähigkeit nicht.
23	2	Frage 16b Wenn Sie wählen könnten, wo hätten Sie diese Fähigkeiten und Kenntnisse gern erworben? Mehrfachnennungen pro Zeile sind möglich. – Pädagogik, Didaktik und Methodik Lehr- und Lernzielplanung, Lerninhalte planen Curriculumplanung Methoden der Gestaltung des Unterrichts (Wahl der Unterrichts-, Arbeits-, Spiel-, Übungs- und Wiederholungsform) Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln Didaktische Konzepte Lern- & lehrunterstützende Technologien Methoden der Evaluation & des Feedback Lerntheorie, Lernstrategien	<input type="radio"/> Bibliothekarische Ausbildung <input type="radio"/> nicht bibliotheksspezifische Ausbildung <input type="radio"/> Berufliche Fortbildung <input type="radio"/> Training am Arbeitsplatz <input type="radio"/> Learning by doing / Selbststudium <input type="radio"/> Sonstiges
24	1	Frage 17a Bitte geben Sie an, wo Sie Ihre Fähigkeiten und Kenntnisse erworben haben. Mehrfachnennungen pro Zeile sind möglich. – Kommunikation	<input type="radio"/> Bibliothekarische Ausbildung <input type="radio"/> nicht bibliotheksspezifische Ausbildung <input type="radio"/> Berufliche Fortbildung

Seite	Item	Fragentext	Antwortoption(en) pro Item
		Moderation Gesprächsführung Präsentations- und Vortragstechnik, Rhetorik Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Dozenten Informationsstrukturen der Bibliothek/ Hochschule	<input type="radio"/> Training am Arbeitsplatz <input type="radio"/> Learning by doing / Selbststudium <input type="radio"/> Sonstiges <input type="radio"/> Habe diese Fähigkeit nicht.
24	2	Frage 17b Wenn Sie wählen könnten, wo hätten Sie diese Fähigkeiten und Kenntnisse gern erworben? Mehrfachnennungen pro Zeile sind möglich. – Kommunikation Moderation Gesprächsführung Präsentations- und Vortragstechnik, Rhetorik Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Dozenten Informationsstrukturen der Bibliothek/ Hochschule	<input type="radio"/> Bibliothekarische Ausbildung <input type="radio"/> nicht bibliotheksspezifische Ausbildung <input type="radio"/> Berufliche Fortbildung <input type="radio"/> Training am Arbeitsplatz <input type="radio"/> Learning by doing / Selbststudium <input type="radio"/> Sonstiges
25	1	Frage 18a Bitte geben Sie an, wo Sie Ihre Fähigkeiten und Kenntnisse erworben haben. Mehrfachnennungen pro Zeile sind möglich. – Planungskompetenz Projektmanagement Zeitmanagement Management von Schulungsprogrammen Lobbyarbeit Öffentlichkeitsarbeit	<input type="radio"/> Bibliothekarische Ausbildung <input type="radio"/> nicht bibliotheksspezifische Ausbildung <input type="radio"/> Berufliche Fortbildung <input type="radio"/> Training am Arbeitsplatz <input type="radio"/> Learning by doing / Selbststudium <input type="radio"/> Sonstiges <input type="radio"/> Habe diese Fähigkeit nicht.

Seite	Item	Fragentext	Antwortoption(en) pro Item
25	2	Frage 18b Wenn Sie wählen könnten, wo hätten Sie diese Fähigkeiten und Kenntnisse gern erworben? Mehrfachnennungen pro Zeile sind möglich. – Planungskompetenz Projektmanagement Zeitmanagement Management von Schulungsprogrammen Lobbyarbeit Öffentlichkeitsarbeit	<input type="radio"/> Bibliothekarische Ausbildung <input type="radio"/> nicht bibliotheksspezifische Ausbildung <input type="radio"/> Berufliche Fortbildung <input type="radio"/> Training am Arbeitsplatz <input type="radio"/> Learning by doing / Selbststudium <input type="radio"/> Sonstiges
26	1	Frage 19 Wird an Ihrer Einrichtung ein Trainings- / Fortbildungsprogramm für Bibliothekare, die in der Vermittlung von Informationskompetenz und Benutzerschulungen tätig sind, angeboten?	<input type="checkbox"/> Weiß nicht. <input type="checkbox"/> Nein. <input type="checkbox"/> Ja. <input type="checkbox"/> Sonstige
27	1	Frage 19 Wenn ja, welche Stelle ist für die Organisation und Planung des Trainings-/Fortbildungs-programms verantwortlich?	Freitext
27	2	Frage 19 Wenn ja, bitte beschreiben Sie das Trainings-/Fortbildungsprogramm kurz. Sie können auch gern dem Fragebogen entsprechende Unterlagen beilegen.	Freitext
28	1	Frage 20 Wie bewerten Sie die Bedeutung von Fort- und Weiterbildungen für Bibliothekare, die in der Benutzerschulung tätig sind? Bitte kreuzen Sie eine Antwort an.	<input type="checkbox"/> wichtig <input type="checkbox"/> eher wichtig <input type="checkbox"/> teils/teils <input type="checkbox"/> eher unwichtig <input type="checkbox"/> unwichtig
29	1	Frage 21 Welche Veranstaltungsform halten Sie bei Fort- und Weiterbildungen zum Thema Vermittlung von	<input type="radio"/> Vortrag <input type="radio"/> Workshop

Seite	Item	Fragentext	Antwortoption(en) pro Item
		Informationskompetenz für geeignet? Mehrfachnennungen sind möglich.	<input type="radio"/> Halbtagesveranstaltung <input type="radio"/> Tagesseminar <input type="radio"/> 2-Tagesseminar <input type="radio"/> Wochenendkurs <input type="radio"/> Kursreihe/Bausteinprogramm <input type="radio"/> Konferenz/Tagung <input type="radio"/> E-Learning-Angebote <input type="radio"/> Weiß nicht. <input type="radio"/> Sonstige
30	1	Frage 22 Von wem sollen die Fort- und Weiterbildungen zum Thema Vermittlung von Informationskompetenz durchgeführt werden? Mehrfachnennungen sind möglich.	<input type="radio"/> In-House-Training/Kollegen <input type="radio"/> Hochschule <input type="radio"/> Kommerzieller Anbieter <input type="radio"/> Volkshochschule <input type="radio"/> Bibliothekarische Verbände <input type="radio"/> Sonstige
30	2	Frage 23 Wo sollen die Fort- und Weiterbildungen zum Thema Vermittlung von Informationskompetenz durchgeführt werden? Mehrfachnennungen sind möglich.	<input type="radio"/> lokal <input type="radio"/> regional <input type="radio"/> bundesweit <input type="radio"/> Sonstige
31	1	Frage 24 Wie erfahren Sie von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen? Mehrfachnennungen sind möglich.	<input type="radio"/> Webseiten der Veranstalter (HBZ, GBV, BIB etc.) <input type="radio"/> Inetbib-L <input type="radio"/> Fobilist <input type="radio"/> Mailingliste der BIB-Landesgruppen

Seite	Item	Fragentext	Antwortoption(en) pro Item
			<input type="radio"/> VDB-List <input type="radio"/> ILI-L (Information Literacy Instruction Listserv) <input type="radio"/> LIS-INFOLITERACY <input type="radio"/> IB Weblog (HU Berlin) <input type="radio"/> netbib weblog <input type="radio"/> Zeitschriften, welche? <input type="radio"/> Sonstige
32	1	Frage 25 Wenn Sie sich zum Thema Vermittlung von Informationskompetenz weiterbilden möchten, zu welchen Themen würden Sie persönlich gern Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen besuchen? Bitte kreuzen sie die für Sie relevanten Themen an. Mehrfachnennungen sind möglich.	<input type="radio"/> Begriff, Konzepte, Modelle von Informationskompetenz <input type="radio"/> Lehr- und Lernzielplanung, Lerninhalte planen <input type="radio"/> Methoden der Unterrichtsgestaltung (Wahl der Unterrichts-, Arbeits-, Spiel-, Übungs- und Wiederholungsform) <input type="radio"/> Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln <input type="radio"/> Didaktische Konzepte <input type="radio"/> Lern- und lehrunterstützende Technologien <input type="radio"/> Methoden der Evaluation und des Feedback <input type="radio"/> Kommunikation <input type="radio"/> Moderation, Gesprächsführung <input type="radio"/> Präsentations- und Vortragstechnik, Rhetorik <input type="radio"/> Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Dozenten <input type="radio"/> Lerntheorien, Grundformen des Lernens, Lernstrategien <input type="radio"/> Curriculumplanung <input type="radio"/> Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern <input type="radio"/> Informationsstrukturen der Bibliothek/Universität <input type="radio"/> Projektmanagement <input type="radio"/> Zeitmanagement <input type="radio"/> Management von Schulungsprogrammen

Seite	Item	Fragentext	Antwortoption(en) pro Item
			<input type="radio"/> Lobbyarbeit <input type="radio"/> Öffentlichkeitsarbeit <input type="radio"/> Sonstige
33	1	Frage 26 Haben Sie an Weiter- und/oder Fortbildungen zum Thema „Vermittlung von Informationskompetenz“ teilgenommen?	<input type="checkbox"/> Nein. → Frage 27 <input type="checkbox"/> Ja.
34	1	Frage 26 Wenn ja, bitte zählen Sie die Veranstaltungen, die Sie im Jahr 2005 besucht haben. Wie viele sind es?	Zahl
34	2	Frage 26 Wenn ja, zu welchen Themen haben Sie in den letzten 12 Monaten Veranstaltungen besucht?	Freitext
35	1	Frage 27 Haben Sie innerhalb der letzten sechs Monate Fachliteratur zum Thema Informationskompetenz gelesen?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
36	1	Frage 27 Wenn ja, bitte kreuzen Sie an, wo und in welcher Sprache Sie etwas gelesen haben. Mehrfachnennungen sind möglich. Buch Zeitschriftenartikel Weblog Mailingliste Webseiten www.informationskompetenz.de	<input type="radio"/> Deutsch <input type="radio"/> Englisch <input type="radio"/> Andere Sprache

Seite	Item	Fragentext	Antwortoption(en) pro Item
Sonstige			
37	1	Frage 28 Wie tauschen Sie sich mit Ihren Arbeitskollegen aus Ihrer Bibliothek zu Fragen im Bereich Informationskompetenz bzw. Benutzerschulung aus? Mehrfachnennungen sind möglich.	<input type="radio"/> Arbeitsgruppe in Ihrer Bibliothek <input type="radio"/> Mailingliste <input type="radio"/> Arbeitsgruppe der Berufsverbände <input type="radio"/> Stammtisch <input type="radio"/> Teilnahme an Konferenzen <input type="radio"/> Persönliche Kontakte <input type="radio"/> Sonstige <input type="radio"/> Es findet kein Austausch statt.
38	1	Frage 29 Wie tauschen Sie sich mit Arbeitskollegen aus anderen Bibliotheken zu Fragen im Bereich Informationskompetenz bzw. Benutzerschulung aus? Mehrfachnennungen sind möglich.	<input type="radio"/> Arbeitsgruppe in Ihrer Bibliothek <input type="radio"/> Mailingliste <input type="radio"/> Arbeitsgruppe der Berufsverbände <input type="radio"/> Stammtisch <input type="radio"/> Teilnahme an Konferenzen <input type="radio"/> Persönliche Kontakte <input type="radio"/> Sonstige <input type="radio"/> Es findet kein Austausch statt.
39	1	Frage 30 In welchem Jahr sind Sie geboren?	19 __
39	2	Frage 30 Ihr Geschlecht	<input type="checkbox"/> Männlich <input type="checkbox"/> weiblich
39	3-4	Frage 30 Seit wann arbeiten Sie in Bibliotheken? Das bedeutet bibliothekarische Berufserfahrung in Jahren	Seit dem Jahr: Zahl

Seite	Item	Fragentext	Antwortoption(en) pro Item
40	1	Frage 31 Welchen bibliothekarischen bzw. informationswissenschaftlichen Berufs- bzw. Studienabschluss haben Sie erworben?	<p>O Magister, Staatsexamen höherer Bibliotheksdienst, Wissenschaftlicher Bibliothekar, Diplom-Bibliothekar (Universität), Fachbibliothekar, Wissenschaftlicher Dokumentar</p> <p>O Master</p> <p>O Bachelor</p> <p>O Diplom-Bibliothekar (FH), mittlerer Bibliothekar, Bibliothekar im gehobenen Dienst, Fachschulbibliothekar, Bibliothekar für den Dienst an wissenschaftlichen Bibliotheken, Bibliothekar für den Dienst an öffentlichen Bibliotheken, Volksbibliothekar, Diplomgeprüfter Bibliothekar, Diplom-Dokumentar (FH),</p> <p>O Bibliotheksassistent / Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste, Bibliotheksfacharbeiter</p> <p>O Sonstige</p> <p>O Keinen bibliothekarischen Abschluss.</p>
40	2	Frage 31 Bitte geben Sie Abschluss, Abschlussjahr und Ort hier an	Freitext: Jahr, Abschluss, Ort
41	1	Frage 32 An welcher Institution arbeiten Sie?	<p><input type="checkbox"/> Universitätsbibliothek (staatlich)</p> <p><input type="checkbox"/> Universitätsbibliothek (privat)</p> <p><input type="checkbox"/> Universitätsbibliothek (kirchlich)</p> <p><input type="checkbox"/> Fachhochschulbibliothek (staatlich)</p> <p><input type="checkbox"/> Fachhochschulbibliothek (privat)</p> <p><input type="checkbox"/> Fachhochschulbibliothek (kirchlich)</p> <p><input type="checkbox"/> Andere</p>

Seite	Item	Fragentext	Antwortoption(en) pro Item
42	1	Frage 33 In welchem Bundesland befindet sich Ihre Hochschule?	<input type="checkbox"/> Baden-Württemberg <input type="checkbox"/> Bayern <input type="checkbox"/> Berlin <input type="checkbox"/> Brandenburg <input type="checkbox"/> Bremen <input type="checkbox"/> Hamburg <input type="checkbox"/> Hessen <input type="checkbox"/> Mecklenburg-Vorpommern <input type="checkbox"/> Niedersachsen <input type="checkbox"/> Nordrhein-Westfalen <input type="checkbox"/> Rheinland-Pfalz <input type="checkbox"/> Saarland <input type="checkbox"/> Sachsen <input type="checkbox"/> Sachsen-Anhalt <input type="checkbox"/> Schleswig-Holstein <input type="checkbox"/> Thüringen
43	1	Frage 34 Wie viele Arbeitsstunden pro Woche verbringen Sie mit Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz im Durchschnitt (Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung)?	Stunden / Woche
43	2	Frage 35 Wie viele Schulungen haben Sie in den letzten beiden Semestern persönlich durchgeführt?	Wintersemester 2005/2006: Zahl Sommersemester 2006: Zahl
43	3	Frage 36 Hat Ihre Stelle schon immer die Durchführung von Benutzerschulungen beinhaltet?	<input type="checkbox"/> Weiß nicht. <input type="checkbox"/> Ja. <input type="checkbox"/> Nein.
43	4	Frage 36 Wann kam dieser Aspekt hinzu?	<input type="checkbox"/> vor 0-5 Jahren <input type="checkbox"/> vor 11-15 Jahren <input type="checkbox"/> vor 6-10 Jahren <input type="checkbox"/> vor 16 oder mehr Jahren

Seite	Item	Fragentext	Antwortoption(en) pro Item
44	1	Frage 37 Gibt es noch Anmerkungen und Ausregungen, die Sie bis jetzt noch nicht nennen konnten und mir noch mitteilen möchten?	Freitext

Anhang 8. Fragebogen (Word-Version)

Fragebogen

Bibliothekare in Hochschulbibliotheken als
Vermittler von Informationskompetenz

Juli 2006

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, bei dieser Untersuchung mitzumachen. Dieser Fragebogen richtet sich an all jene Personen, die in der Vermittlung von Informationskompetenz bzw. in der Benutzerschulung an Hochschulbibliotheken tätig sind. Es geht dabei um die Frage, welche Kompetenzen und Ausbildung Bibliothekare haben, die im Bereich Schulungen arbeiten.

Der Fragebogen verwendet die jeweils männliche Form des Substantivs, wobei die weibliche selbstverständlich in der Bedeutung eingeschlossen ist. Bitte beantworten Sie die Fragen nach Möglichkeit vollständig und in der vorgegebenen Reihenfolge. Falls Sie Fragen kommentieren oder bei bestimmten Fragen ausführlichere Antworten geben möchten, so verwenden Sie hierfür bitte die vorgegebenen Linien oder ein neues Blatt und fügen dieses dem Fragebogen bei.

Zur Bearbeitung dieses Fragebogens benötigen Sie ca. 30 Minuten. Bitte beantworten Sie die Fragen zügig, ohne nach Details zu recherchieren, wenn Sie diese nicht parat haben.

Unter allen Teilnehmern werden fünf Buchgutscheine im Wert von je 20 EUR verlost. Wenn Sie an der Verlosung teilnehmen möchten, füllen Sie bitte die Adressangaben auf diesem Blatt aus. Nach Eingang des Fragebogens wird dieses Blatt sofort von Ihren Antworten getrennt.

Ihre Angaben werden streng vertraulich und gemäß den gesetzlichen Bestimmungen des Datenschutzes behandelt. Sie dienen ausschließlich Forschungszwecken. Der Fragebogen ist anonym. Es erfolgt keine Weitergabe der Daten an Dritte. Die elektronische Auswertung erfolgt anonymisiert und zu Gruppen zusammengefasst.

Bitte schicken Sie den Fragebogen bis spätestens

**** 15. August 2006 ****

an: Sabine Rauchmann,

Für Rückfragen stehe ich Ihnen gern jederzeit unter der Emailadresse sabine.rauchmann@gmail.com zur Verfügung.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

✂

Zur Teilnahme an der Verlosung bitte ausfüllen.

Dieser Abschnitt wird bei Erhalt des Fragebogens sofort von Ihren Antworten getrennt.

☐ Herr ☐ Frau

Name, Vorname

Einrichtung und Abteilung

Anschrift der Einrichtung

Emailadresse

✂

Der Begriff „Informationskompetenz“ an Ihrer Bibliothek

Informationskompetenz ist als die Fähigkeit zu sehen, bezogen auf ein konkretes Problem den Informationsbedarf zu erkennen, Informationen zu ermitteln, zu bewerten und effektiv zu nutzen. Zu Beginn möchte ich gern mehr über Ihr Verständnis des Begriffes erfahren.

Frage 1

Verwenden Sie in Ihrer Bibliothek den Begriff „Informationskompetenz“ z. B. im Zusammenhang mit der Themenwahl, dem Veranstaltungstitel, der Veranstaltungsbeschreibung o.ä. bei Schulungsveranstaltungen? Bitte kreuzen Sie an.

- ☐ Ja.
 Wenn ja, in Kombination mit dem folgenden Begriff:
- ☐ Nein.
☐ Wir verwenden den folgenden Begriff:
☐ Das Thema spielt in meiner Bibliothek keine Rolle.
☐ Sonstige:

Frage 2

Studierende aller Fächer an Hochschulen sollen in Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz Kenntnisse und Fähigkeiten in unterschiedlichen Gebieten erwerben. Welche Gebiete halten Sie persönlich im allgemeinen für wichtig, welche für unwichtig? Bitte bewerten Sie diese auf einer Skala von 1 bis 5, wobei 1 – wichtig und 5 – unwichtig bedeutet.

Kenntnisse in Bezug auf:	wichtig → unwichtig				
	1	2	3	4	5
Räumlichkeiten der Bibliothek					
Bibliotheksbestand					
Bibliothekskatalog					
Bibliothekswebseiten					
Bibliotheksdienstleistungen (Ausleihe, Fernleihe)					
Bibliographische und Faktendatenbanken					
Gedruckte Indizes					
Definition des Informationsbedarfs					
Suchstrategie/Suchkonzept					
Themenwahl und -revision					
Informationsverwaltung und -organisation					
Informationsquellen und -arten (primär, sekundär, populär etc.)					
Quellenauswahl					
Bewertung von Information					
Informationsbearbeitung und -präsentation					
Zitieren und Zitierformate					
Verantwortungsbewusste Informationsnutzung und -weitergabe (Plagiate, Copyright)					
Sonstige:					

Frage 3

Welchen Stellenwert geben Sie Kenntnissen und Fähigkeiten auf den folgenden Gebieten in Schulungsveranstaltungen speziell in Ihrer Bibliothek? Bitte bewerten Sie diesen auf einer Skala von 1 bis 5, wobei 1 – hoch und 5 – niedrig bedeutet.

Kenntnisse in Bezug auf:	hoch		→	niedrig	
	1	2	3	4	5
Räumlichkeiten der Bibliothek					
Bibliotheksbestand					
Bibliothekskatalog					
Bibliotheksw Webseiten					
Bibliotheksdienstleistungen (Ausleihe, Fernleihe)					
Bibliographische und Faktendatenbanken					
Gedruckte Indizes					
Definition des Informationsbedarfs					
Suchstrategie/Suchkonzept					
Themenwahl und -revision					
Informationsverwaltung und -organisation					
Informationsquellen und -arten (primär, sekundär, populär etc.)					
Quellenauswahl					
Bewertung von Information					
Informationsbearbeitung und -präsentation					
Zitieren und Zitierformate					
Verantwortungsbewusste Informationsnutzung und -weitergabe (Plagiate, Copyright)					
Sonstige:					

Frage 4

Denken Sie jetzt bitte an Ihre persönliche Qualifikation, die folgenden Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln. Wie schätzen Sie diese ein? Bitte bewerten Sie Ihre Qualifikation auf einer Skala von 1 bis 5, wobei 1 – sehr gut, 2 – gut, 3 – befriedigend, 4 – ausreichend, 5 – ungenügend bedeutet.

Kenntnisse in Bezug auf:	sehr gut		→		ungenügend	
	1	2	3	4	5	
Räumlichkeiten der Bibliothek						
Bibliotheksbestand						
Bibliothekskatalog						
Bibliotheksw Webseiten						
Bibliotheksdienstleistungen (Ausleihe, Fernleihe)						
Bibliographische und Faktendatenbanken						
Gedruckte Indizes						
Definition des Informationsbedarfs						
Suchstrategie/Suchkonzept						
Themenwahl und -revision						
Informationsverwaltung und -organisation						
Informationsquellen und -arten (primär, sekundär, populär etc.)						
Quellenauswahl						
Bewertung von Information						
Informationsbearbeitung und -präsentation						
Zitieren und Zitierformate						
Verantwortungsbewusste Informationsnutzung und -weitergabe (Plagiate, Copyright)						
Sonstige:						

Vermittlung von Informationskompetenz im Berufsalltag

Im folgenden Teil möchte ich mehr über Ihre persönliche Erfahrung in der Vermittlung von Informationskompetenz in Ihrer beruflichen Praxis erfahren.

Frage 5 Wer führt bei Ihnen die Schulungen durch? Mehrfachnennungen pro Zeile sind möglich.

	FAMI	Dipl.- Bibl.	Fach- referent	Tu- tor	Dozent Prof.	An- dere	Nicht im Angebot
Wer führt Schulungsveranstaltungen der Bibliothek in den Fachbereichen durch, wenn sie Bestandteil...							
a) ... des Seminars „Wissenschaftliches Arbeiten“ sind?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ... anderer Seminare sind?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wer führt die Schulungen der Bibliothek im Rahmen des allgemeinen Schulungsangebots der Bibliothek durch, wenn sie...							
a) ... allgemein und fachübergreifend sind?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ... fachspezifisch sind?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wer führt Veranstaltungen der Bibliothek im Rahmen des Modulangebotes der Bachelor-Studiengänge durch, wenn sie...							
a) ... allgemein und fachübergreifend sind?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ... fachspezifisch sind?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 6

Wer sollte Ihrer Meinung nach Fähigkeiten und Kenntnisse auf den folgenden Gebieten primär vermitteln? Bitte kreuzen Sie nur eine Nennung pro Zeile an.

Kenntnisse in Bezug auf:	Bibliothekar	Prof./Dozent	beide
Räumlichkeiten der Bibliothek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bibliotheksbestand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bibliothekskatalog	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bibliotheksw Webseiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bibliotheksdienstleistungen (Ausleihe, Fernleihe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bibliographische und Faktendatenbanken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gedruckte Indizes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Definition des Informationsbedarfs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suchstrategie/Suchkonzept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Themenwahl und -revision	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informationsverwaltung und -organisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informationsquellen und -arten (primär, sekundär, populär etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quellenauswahl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bewertung von Information	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informationsbearbeitung und -präsentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zitieren und Zitierformate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verantwortungsbewusste Informationsnutzung und -weitergabe (Plagiate, Copyright)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstige:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 7

Arbeiten Sie mit Dozenten zusammen?

- ☐ Ja. → Bitte gehen Sie weiter zu Frage 7a.
☐ Nein. → Bitte gehen Sie weiter zu Frage 9a.

Frage 7a

Wie häufig arbeiten Sie mit Dozenten zusammen? Bitte schätzen Sie grob die Häufigkeiten und kreuzen Sie die Antwort an, die auf Sie am ehesten zutrifft.

Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz werden ...	< 20 %	21-40 %	41-60 %	61-80 %	81-100 %
a) ... vom Bibliothekar und vom Dozenten gemeinsam geplant.....					
b) ... vom Bibliothekar und vom Dozenten gemeinsam durchgeführt.....					

Frage 7bWenn Sie allgemein an Ihre Zusammenarbeit mit Dozenten denken, wie gestaltet sich diese? Kreuzen Sie bitte die Antwort an, die auf Sie am ehesten zutrifft.

Die Zusammenarbeit mit dem Dozenten bei der ...	trifft zu → trifft nicht zu				
a) ... Planung der Veranstaltung zur Vermittlung von Informationskompetenz ist gut.....	1	2	3	4	5
b) ... Durchführung der Veranstaltung zur Vermittlung von Informationskompetenz ist gut...	1	2	3	4	5

Frage 8

Haben Sie bei der Zusammenarbeit mit Dozenten unterschiedliche Erfahrungen in Abhängigkeit von der Disziplin bzw. dem Fachgebiet gemacht?

- ☐ Ja. → Bitte gehen Sie weiter zu Frage 8a.
☐ Nein. → Bitte gehen Sie weiter zu Frage 9a.

Frage 8a

In welchen Disziplinen/Fächern läuft es Ihrer Erfahrung nach besonders gut?

1. _____
2. _____
3. _____

Frage 8b

In welchen Disziplinen/Fächern läuft es Ihrer Erfahrung nach eher schlecht?

1. _____
2. _____
3. _____

Frage 8c

Welches sind Ihrer Meinung nach die wichtigsten Gründe für eine mangelnde Kooperation in der Zusammenarbeit?

1. _____
2. _____
3. _____

Ausbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz

Im folgenden möchte ich mehr zu den Inhalten Ihrer Ausbildung in Bezug auf Informationskompetenz erfahren.

Frage 9a

War das Thema „Informationskompetenz“ Teil Ihrer bibliothekarischen Ausbildung?

- ☐ Ja. → Bitte gehen Sie weiter zu Frage 10.
☐ Nein. → Bitte gehen Sie weiter zu Frage 9b.

Frage 9b

Wie sind Sie das erste Mal auf das Thema Informationskompetenz aufmerksam geworden?

- ☐ in einem Vortrag
☐ von Kollegen
☐ in einem Seminar
☐ in einer Veröffentlichung
☐ im Internet
☐ Sonstige, bitte ergänzen Sie:
☐ Überhaupt nicht.

→ Bitte gehen Sie weiter zu Frage 14.

Frage 10

Wurde Informationskompetenz als **separate** Lehrveranstaltung angeboten?

- ☐ Ja. → Bitte gehen Sie weiter zu Frage 13.
☐ Nein.

Wenn nein, wurde Informationskompetenz als **Bestandteil** einer Lehrveranstaltung in der bibliothekarischen Ausbildung angeboten?

- ☐ Ja. → Bitte gehen Sie weiter zu Frage 11.
☐ Nein.

Wenn nein, wurde Benutzerschulung als **separate** Lehrveranstaltung angeboten?

- ☐ Ja. → Bitte gehen Sie weiter zu Frage 13.
☐ Nein. → Bitte gehen Sie weiter zu Frage 14.

Frage 11

Wenn ja, wie ausführlich wurde das Thema angesprochen?

- ☐ sehr ausführlich (≥ 7 SWS)
☐ ausführlich (3-6 SWS)
☐ weniger ausführlich (≤ 2 SWS)

Frage 12

In welche Lehrveranstaltung war das Thema Informationskompetenz als Unterrichtsbestandteil integriert?

- ☐ Benutzerschulung (Benutzung, Benutzungs- und Beratungsdienst)
- ☐ Informationsvermittlung (Medien- und Informationsvermittlung, Bestandsvermittlung)
- ☐ Fachinformation, Informationsmittel
- ☐ Medienkompetenz, Medienpädagogik
- ☐ Öffentlichkeitsarbeit, Programmarbeit
- ☐ Sonstige:

Frage 13

War diese Lehrveranstaltung eine Pflichtveranstaltung?

- ☐ Ja.
- ☐ Nein.

Frage 14

Was sollte Ihrer Meinung nach in einer **einführenden** Lehrveranstaltung zu Informationskompetenz für (angehende) Bibliothekare vermittelt werden?

Mehrfachnennungen sind möglich.

- ☐ Begriff, Konzepte, Modelle von Informationskompetenz
- ☐ Lehr- und Lernzielpassung
- ☐ Methoden der Unterrichtsgestaltung (Wahl der Unterrichts-, Arbeits-, Spiel-, Übungsform)
- ☐ Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln
- ☐ Allgemeine didaktische Konzepte
- ☐ Fachdidaktik
- ☐ Lern- und lehrunterstützende Technologien
- ☐ Methoden der Evaluation und des Feedback
- ☐ Kommunikation
- ☐ Moderation, Gesprächsführung
- ☐ Präsentations- und Vortragstechnik, Rhetorik
- ☐ Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Dozenten
- ☐ Lerntheorien, Grundformen des Lernens, Lernstrategien
- ☐ Zeitmanagement
- ☐ Motivation
- ☐ Sonstige:

Ihre Kenntnisse und Fähigkeiten

Für die Durchführung erfolgreicher Schulungsveranstaltungen werden unterschiedliche Fähigkeiten und Kenntnisse aus den Bereichen Didaktik und Methodik, Kommunikation sowie Planungskompetenz benötigt.

Frage 15

Wie wichtig oder unwichtig sind Ihnen folgende Fähigkeiten und Kenntnisse für die Durchführung von Schulungsveranstaltungen? Bitte bewerten Sie diese auf einer Skala von 1 bis 5, wobei 1 – wichtig und 5 – unwichtig bedeutet.

	wichtig		→	unwichtig	
	1	2	3	4	5
Pädagogik, Didaktik und Methodik					
Lehr- und Lernzielplanung, Lehrinhalte planen					
Curriculumplanung					
Methoden der Unterrichtsgestaltung (Wahl der Unterrichts-, Arbeits-, Spiel-, Übungs- und Wiederholungsform)					
Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln					
Didaktische Konzepte					
Lern- und lehrunterstützende Technologien					
Methoden der Evaluation und des Feedback					
Lerntheorie, Lernstrategien					
Kommunikation					
Moderation					
Gesprächsführung					
Präsentations- und Vortragstechnik, Rhetorik					
Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern					
Zusammenarbeit von Bibliothekaren & Dozenten					
Informationsstrukturen der Bibliothek/Hochschule					
Planungskompetenz					
Projektmanagement					
Zeitmanagement					
Management von Schulungsprogrammen					
Lobbyarbeit					
Öffentlichkeitsarbeit					

Frage 16a

Bitte geben Sie an, wo Sie Ihre Fähigkeiten und Kenntnisse **erworben haben**. Mehrfachnennungen pro Zeile sind möglich.

Pädagogik, Didaktik und Methodik	Bibliothe- karische Ausbildung	Außer- bibliothe- karische Ausbildung	Beruf- liche Fort- bildung	Training am Arbeits- platz	Learning by doing/ Selbst- studium	Son- stiges	Habe diese Fähigkeit nicht.
Lehr- und Lernzielplanung, Lerninhalte planen							
Curriculumplanung							
Methoden der Gestaltung des Unterrichts (Wahl der Unterrichts-, Arbeits-, Spiel-, Übungs- und Wiederholungsform)							
Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln							
Didaktische Konzepte							
Lern- & lehrunterstützende Technologien							
Methoden der Evaluation & des Feedback							
Lerntheorie, Lernstrategien							

Frage 16b

Wenn Sie wählen könnten, wo **hätten** Sie diese Fähigkeiten und Kenntnisse **gern erworben**? Mehrfachnennungen pro Zeile sind möglich.

Pädagogik, Didaktik und Methodik	Bibliothe- karische Ausbildung	Außer- bibliothe- karische Ausbildung	Beruf- liche Fort- bildung	Training am Arbeits- platz	Learning by doing/ Selbst- studium	Son- stiges
Lehr- und Lernzielplanung, Lerninhalte planen						
Curriculumplanung						
Methoden der Gestaltung des Unterrichts (Wahl der Unterrichts-, Arbeits-, Spiel-, Übungs- und Wiederholungsform)						
Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln						
Didaktische Konzepte						
Lern- & lehrunterstützende Technologien						
Methoden der Evaluation & des Feedback						
Lerntheorie, Lernstrategien						

Frage 17a

Bitte geben Sie an, wo Sie Ihre Fähigkeiten und Kenntnisse **erworben haben**. Mehrfachnennungen pro Zeile sind möglich.

Kommunikation	Bibliothe- karische Ausbildung	Außer- bibliothe- karische Ausbildung	Beruf- liche Fort- bildung	Training am Arbeits- platz	Learning by doing/ Selbst- studium	Son- stiges	Habe diese Fähigkeit nicht.
Moderation							
Gesprächsführung							
Präsentations- und Vortragstechnik, Rhetorik							
Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern							
Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Dozenten							
Informationsstrukturen der Bibliothek/ Hochschule							

Frage 17b

Wenn Sie wählen könnten, wo **hätten** Sie diese Fähigkeiten und Kenntnisse **gern erworben**? Mehrfachnennungen pro Zeile sind möglich.

Kommunikation	Bibliothe- karische Ausbildung	Außer- bibliothe- karische Ausbildung	Beruf- liche Fort- bildung	Training am Arbeits- platz	Learning by doing/ Selbst- studium	Son- stiges
Moderation						
Gesprächsführung						
Präsentations- und Vortragstechnik, Rhetorik						
Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern						
Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Dozenten						
Informationsstrukturen der Bibliothek/ Hochschule						

Frage 18a

Bitte geben Sie an, wo Sie Ihre Fähigkeiten und Kenntnisse **erworben haben**. Mehrfachnennungen pro Zeile sind möglich.

Planungskompetenz	Bibliothe- karische Ausbildung	nicht bibliotheks- spezifische Ausbildung	Beruf- liche Fort- bildung	Training am Arbeits- platz	Learning by doing/ Selbst- studium	Son- stiges	Habe diese Fähigkeit nicht.
Projektmanagement							
Zeitmanagement							
Management von Schulungsprogrammen							
Lobbyarbeit							
Öffentlichkeitsarbeit							

Frage 18b

Wenn Sie wählen könnten, wo **hätten** Sie diese Fähigkeiten und Kenntnisse **gern erworben**? Mehrfachnennungen pro Zeile sind möglich.

Planungskompetenz	Bibliothe- karische Ausbildung	nicht bibliotheks- spezifische Ausbildung	Beruf- liche Fort- bildung	Training am Arbeits- platz	Learning by doing/ Selbst- studium	Son- stiges
Projektmanagement						
Zeitmanagement						
Management von Schulungsprogrammen						
Lobbyarbeit						
Öffentlichkeitsarbeit						

Weiterbildung für die Vermittlung von Informationskompetenz

Im folgenden möchte ich Sie zu Ihren Erfahrungen, Wünschen und Meinungen zum Thema Fort- und Weiterbildungen befragen.

Frage 19

Wird an Ihrer Einrichtung ein Trainings-/Fortbildungsprogramm für Bibliothekare, die in der Vermittlung von Informationskompetenz und Benutzerschulungen tätig sind, angeboten?

- ☐ Weiß nicht.
☐ Nein.
☐ Ja.

Wenn ja, welche Stelle ist für die Organisation und Planung des Trainings-/Fortbildungsprogramms verantwortlich?

Wenn ja, bitte beschreiben Sie das Trainings-/Fortbildungsprogramm kurz. Sie können auch gern dem Fragebogen entsprechende Unterlagen beilegen.

Frage 20

Wie bewerten Sie die Bedeutung von Fort- und Weiterbildungen für Bibliothekare, die in der Benutzerschulung tätig sind? Bitte kreuzen Sie eine Antwort an.

- ☐ wichtig
☐ eher wichtig
☐ teils/teils
☐ eher unwichtig
☐ unwichtig

Frage 21

Welche Veranstaltungsform halten Sie bei Fort- und Weiterbildungen zum Thema Vermittlung von Informationskompetenz für geeignet? Mehrfachnennungen sind möglich.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Vortrag | <input type="checkbox"/> Wochenendkurs |
| <input type="checkbox"/> Workshop | <input type="checkbox"/> Kursreihe/Bausteinprogramm |
| <input type="checkbox"/> Halbtagesveranstaltung | <input type="checkbox"/> Konferenz/Tagung |
| <input type="checkbox"/> Tagesseminar | <input type="checkbox"/> E-Learning-Angebote |
| <input type="checkbox"/> 2-Tagesseminar | <input type="checkbox"/> Weiß nicht. |
| <input type="checkbox"/> Sonstige: | |

Frage 22

Von wem sollen die Fort- und Weiterbildungen zum Thema Vermittlung von Informationskompetenz durchgeführt werden? Mehrfachnennungen sind möglich.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> In-House-Training/Kollegen | <input type="checkbox"/> Volkshochschule |
| <input type="checkbox"/> Hochschule | <input type="checkbox"/> Bibliothekarische Verbände |
| <input type="checkbox"/> Kommerzieller Anbieter | <input type="checkbox"/> Sonstige: |

Frage 23

Wo sollen die Fort- und Weiterbildungen zum Thema Vermittlung von Informationskompetenz durchgeführt werden? Mehrfachnennungen sind möglich.

- ☐ lokal
☐ regional
☐ bundesweit
☐ Sonstige:

Frage 24

Wie erfahren Sie von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen? Mehrfachnennungen sind möglich.

- ☐ Webseiten der Veranstalter (HBZ, GBV, BIB etc.)
☐ Inetbib-L
☐ Fobilist
☐ Mailingliste der BIB-Landesgruppen
☐ VDB-List
☐ ILI-L (Information Literacy Instruction Listserv)
☐ LIS-INFOLITERACY
☐ IB Weblog (HU Berlin)
☐ netbib weblog
☐ Zeitschriften, welche?
☐ Sonstige:
☐

Frage 25

Wenn Sie sich zum Thema Vermittlung von Informationskompetenz weiterbilden möchten, zu welchen Themen würden Sie persönlich gern Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen besuchen? Bitte kreuzen sie die für Sie relevanten Themen an. Mehrfachnennungen sind möglich.

- ☐ Begriff, Konzepte, Modelle von Informationskompetenz
☐ Lehr- und Lernzielplanung, Lerninhalte planen
☐ Methoden der Unterrichtsgestaltung (Wahl der Unterrichts-, Arbeits-, Spiel-, Übungs- und Wiederholungsform)
☐ Einsatz von Lehr- und Arbeitsmitteln
☐ Didaktische Konzepte
☐ Lern- und lehrunterstützende Technologien
☐ Methoden der Evaluation und des Feedback
☐ Kommunikation
☐ Moderation, Gesprächsführung
☐ Präsentations- und Vortragstechnik, Rhetorik
☐ Zusammenarbeit von Bibliothekaren und Dozenten
☐ Lerntheorien, Grundformen des Lernens, Lernstrategien
☐ Curriculumplanung
☐ Umgang mit Vorgesetzten und Mitarbeitern
☐ Informationsstrukturen der Bibliothek/Universität
☐ Projektmanagement
☐ Zeitmanagement
☐ Management von Schulungsprogrammen
☐ Lobbyarbeit
☐ Öffentlichkeitsarbeit
☐ Sonstige:
☐
☐

Frage 26

Haben Sie an Weiter- und/oder Fortbildungen zum Thema „Vermittlung von Informationskompetenz“ teilgenommen?

☐ Nein. → Bitte gehen Sie weiter zu Frage 27.

☐ Ja.

Wenn ja, bitte zählen Sie die Veranstaltungen, die Sie im Jahr 2005 besucht haben.

Wie viele sind es? _____

Wenn ja, zu welchen Themen haben Sie in den letzten 12 Monaten Veranstaltungen besucht?

Frage 27

Haben Sie innerhalb der letzten sechs Monate Fachliteratur zum Thema Informationskompetenz gelesen?

☐ Nein.

☐ Ja.

Wenn ja, bitte kreuzen Sie an, wo und in welcher Sprache Sie etwas gelesen haben. Mehrfachnennungen sind möglich.

	Deutsch	Englisch	Andere Sprache
Buch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zeitschriftenartikel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weblog	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mailingliste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Webseiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
www.informationskompetenz.de	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstige:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 28

Wie tauschen Sie sich mit Ihren Arbeitskollegen aus Ihrer Bibliothek zu Fragen im Bereich Informationskompetenz bzw. Benutzerschulung aus? Mehrfachnennungen sind möglich.

☐ Arbeitsgruppe in Ihrer Bibliothek

☐ Mailingliste

☐ Arbeitsgruppe der Berufsverbände: _____

☐ Stammtisch

☐ Teilnahme an Konferenzen

☐ Persönliche Kontakte

☐ Sonstige: _____

☐ Es findet kein Austausch statt.

Frage 29

Wie tauschen Sie sich mit Arbeitskollegen aus **anderen** Bibliotheken zu Fragen im Bereich Informationskompetenz bzw. Benutzerschulung aus? Mehrfachnennungen sind möglich.

- ☐ Arbeitsgruppe in Ihrer Bibliothek
☐ Mailingliste
☐ Arbeitsgruppe der Berufsverbände: _____
☐ Stammtisch
☐ Teilnahme an Konferenzen
☐ Persönliche Kontakte
☐ Sonstige: _____
☐ Es findet kein Austausch statt.

Angaben zu Ihrer Person**Frage 30**

In welchem Jahr sind Sie geboren? 19

Ihr Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich

Seit wann arbeiten Sie in Bibliotheken? seit dem Jahr

Das bedeutet bibliothekarische Berufserfahrung in Jahren: ____ , ____

Frage 31

Welchen **bibliothekarischen** bzw. **informationswissenschaftlichen** Berufs- bzw. Studienabschluss haben Sie erworben?

- ☐ Magister, Staatsexamen höherer Bibliotheksdienst, Wissenschaftlicher Bibliothekar, Diplom-Bibliothekar (Universität), Fachbibliothekar, Wissenschaftlicher Dokumentar
☐ Master
☐ Bachelor
☐ Diplom-Bibliothekar (FH), mittlerer Bibliothekar, Bibliothekar im gehobenen Dienst, Fachschulbibliothekar, Bibliothekar für den Dienst an wissenschaftlichen Bibliotheken, Bibliothekar für den Dienst an öffentlichen Bibliotheken, Volksbibliothekar, Diplomgeprüfter Bibliothekar, Diplom-Dokumentar (FH),
☐ Bibliotheksassistent/Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste, Bibliotheksfacharbeiter
☐ Sonstige:
☐ Keinen bibliothekarischen Abschluss.

Jahr: _____ Abschluss: _____ Ort: _____
 Jahr: _____ Abschluss: _____ Ort: _____

Frage 32

An welcher Institution arbeiten Sie?

- ☐ Universitätsbibliothek (staatlich) ☐ Fachhochschulbibliothek (staatlich)
☐ Universitätsbibliothek (privat) ☐ Fachhochschulbibliothek (privat)
☐ Universitätsbibliothek (kirchlich) ☐ Fachhochschulbibliothek (kirchlich)
☐ Andere: _____

Anhang 9. Zahl der Beobachtungen

a) Telefoninterview

Frage	n
Frage 1	190
Frage 2a	166
Frage 2b	Personen: 143, Stellen: 192
Frage 3	165
Frage 4	166
Frage 5	166
Frage 6	167
Frage 7	164

b) Fragebogen

Frage	n
Frage 1	343
Frage 2	$307 \leq n \leq 308$
Frage 3	$281 \leq n \leq 286$
Frage 4	$287 \leq n \leq 288$
Frage 5	281
Frage 6	$273 \leq n \leq 278$
Frage 7	282
Frage 8 (F)	183
Frage 9	270
Frage 10 (F)	90
Frage 11 (F)	56
Frage 12 (F)	60
Frage 13 (F)	80
Frage 14	267
Frage 15	$255 \leq n \leq 258$
Frage 16	a) $252 \leq n \leq 254$ – b) $249 \leq n \leq 250$
Frage 17	a) $250 \leq n \leq 252$ – b) $245 \leq n \leq 247$
Frage 18	a) $245 \leq n \leq 249$ – b) $244 \leq n \leq 246$
Frage 19	251
Frage 20	248
Frage 21	248
Frage 22	248
Frage 23	248
Frage 24	247
Frage 25	248
Frage 26	249
Frage 27	247
Frage 28	245
Frage 29	246
Frage 30	247
Frage 31	247
Frage 32	247
Frage 33	247
Frage 34	218
Frage 35	235
Frage 36	245

Legende: n – Anzahl der Beobachtungen; (F) – gefilterte Frage.

Anhang 10. Demographische Merkmale der Fragebogenteilnehmer

Merkmal	n	Kategorie	n	in %
Bibliothekstyp	245	Universitätsbibliothek	145	59,2
		Fachhochschulbibliothek	100	40,8
Bundesländer	247	Baden-Württemberg	40	16,2
		Bayern	30	12,1
		Berlin	17	6,9
		Brandenburg	7	2,8
		Bremen	8	3,2
		Hamburg	3	1,2
		Hessen	20	8,1
		Mecklenburg-Vorpommern	9	3,6
		Niedersachsen	17	6,9
		Nordrhein-Westfalen	40	16,2
		Rheinland-Pfalz	40	8,9
		Saarland	22	0,8
		Sachsen	2	3,6
		Sachsen-Anhalt	9	1,2
		Schleswig-Holstein	3	5,3
		Thüringen	13	2,8
Bibliothekarischer oder informationswissenschaftlicher Abschluss (Mehrfachnennung)	247	Magister, Staatsexamen, Diplom (Universität)	75	30,4
		Master	12	4,9
		Bachelor	0	0,0
		Diplom (FH)	153	61,9
		FaMI	10	4,0
		Kein bibliothekar. Abschluss	15	6,1
		Sonstiges	11	4,5
Höchstwertiger bibliothekarischer Abschluss	228	G1	86	37,3
		G2	142	62,3
Höchstwertiger bibliothekarischer Abschluss (Antworten getrennt nach Bibliothekstyp - UB)	137	G1	70	51,1
		G2	67	48,9
Höchstwertiger bibliothekarischer Abschluss (Antworten getrennt nach Bibliothekstyp - FHB)	91	G1	16	17,6
		G2	75	82,4
Alter	245	20-29 Jahre	17	6,9
		30-39 Jahre	75	30,6
		40-49 Jahre	95	38,8
		50-59 Jahre	46	18,8
		60 und mehr Jahre	12	4,9
Dienstalter	228	1-10 Jahre	84	36,8
		11-20 Jahre	74	32,5
		21-30 Jahre	52	22,8
		31 und mehr Jahre	18	7,9
Geschlecht	247	Männlich	64	25,9
		Weiblich	183	74,1

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Dissertation selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht physisch oder elektronisch veröffentlicht.

Bremen, den 20.03.2009

Sabine Rauchmann